



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Relatório final de Estágio Pedagógico**

Relatório de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros,  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário

**Orientador:** Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

### **Júri:**

#### **Presidente**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

#### **Vogais**

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária Gama Barros.

Jonathan Renato Ramos Vieira

**2017**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, sob a supervisão de Prof. Dr. Nuno Januário e de Mestre José Pedro Ribeiro, no ano letivo de 2015/2016.

Jonathan Renato Ramos Vieira

**2017**

***“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”***

*Álvaro de Campos*

## **Agradecimentos**

Agradeço...

Aos meus alunos por me desafiarem constantemente, e pelas oportunidades e aprendizagens que me proporcionaram.

Aos professores, José Pedro Ribeiro, Ana Antunes, Maria João Vale, António Garcia, Luís Bentes, Ana Sofia Afonso e Mané, pelo total apoio, disponibilidade, pelos saberes transmitidos, pelas opiniões e críticas, e por todas as palavras de incentivo durante este percurso.

Aos meus professores, Nuno Januário, Adilson Marques, Maria João Martins, Fernando Gomes e Vítor Ferreira, pela amizade, ajuda, aprendizagens e valores que me transmitiram ao longo destes anos.

Ao Tiago e ao João, pela grande amizade, irmandade, união e força, e estando também consciente de que sem vocês não teria sido a mesma coisa.

À Laura, pelo apoio incondicional e incentivo na superação dos obstáculos ao longo desta caminhada.

Às minhas irmãs e aos meus cunhados pelo apoio, confiança, amizades e inspiração que me transmitiram. Adoro-vos!

À ti Gonçalo, por fazeres os meus dias mais felizes e por seres um eterno amor da minha vida.

E por último, dirijo um agradecimento especial aos meus pais, o meu eterno porto de abrigo. Por serem os meus modelos de coragem e inspiração, pelo apoio incondicional, incentivo, amizade, ajuda e paciência ao longo da minha vida. Sem eles nada disto seria possível. A eles dedico o meu trabalho! Amo-vos!

## **Resumo**

O presente relatório consiste no último documento realizado no âmbito do Estágio Pedagógico do segundo ano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Escola Básica e Secundária Gama Barros, no ano letivo de 2015/2016.

É feita uma descrição, análise, reflexão e projeção acerca deste processo de estágio, abrangendo as quatro áreas de intervenção: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica; Área 3 - Participação na Escola; e Área 4 - Relação com a Comunidade.

O ano de estágio aumentou a minha autoeficácia, por abordar áreas que nunca antes foram dominadas. O contexto existente levou ao estudo do fenómeno de Bullying nesta escola. A participação no núcleo de voleibol e o contacto com alunos com necessidades educativas especiais foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto professor e pessoa. No que diz respeito à relação com a comunidade, foi valorizada a realização das atividades para o agrupamento de escolas, a participação em visitas de estudo, e ainda, a coadjuvação com a direção de turma.

**Palavras-chave:** Educação Física, processo ensino-aprendizagem, avaliação formativa, feedback, relação professor-aluno, investigação, planeamento, condução, Bullying, organização.

## **Abstract**

This report refers to the final document produced for the Pedagogical Internship, of the respective Master degree, lived on 2015/2016.

It was done a description, an analysis, a reflection and projection of the internship encompassing the four areas of intervention: Area 1 – Organization and Management of the Teaching-Learning Process; Area 2 – Innovation and Pedagogical Research; Area 3 – School Participation; Area 4 – Relationship with Community.

The internship year increased myself efficacy on areas, on which I used to had difficulties. The living context took the group to study the Bullying phenomenon on this school. The participation on the Volleyball club and the contact with students with disabilities was crucial to my development as a teacher and human being. The relationship with community is valued for the promotion of activities to the group of schools, the participation on field trips, as well as the assistance of the class management.

**Key-words:** Physical Education, teaching-learning process, formative assessment, feedback, teacher-student relationship, investigation, planning, leading, Bullying, organization.

## Índice Geral

Resumo .....	i
Abstract .....	ii
Índice de Tabelas .....	v
Índice de Figuras .....	vi
Lista de abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
Contextualização - Escola Básica e Secundária Gama Barros .....	2
Os alunos da EBSGB.....	3
Recursos para a disciplina .....	5
O grupo de Educação Física .....	7
O núcleo de estágio .....	8
A minha turma – 10ºCT2.....	10
AREA 1 - A minha intervenção pedagógica .....	11
Planeamento .....	12
O plano anual de turma .....	15
Planos de etapa.....	18
Plano de unidades de ensino.....	19
Condução.....	25
Da instrução às formas de transmissão de informação.....	25
Organização .....	30
O clima relacional .....	32
Disciplina .....	33
Semana professor a tempo inteiro .....	34
Avaliação .....	36
AREA 2 – “O Bullying na Gama Barros” – Estudo de investigação-ação .....	42
Reflexão final do estudo.....	44
AREA 3 - Participação na Escola.....	47

Desporto escolar .....	47
Reflexão da participação na coadjuvação do núcleo de desporto escolar .....	48
Conceção e implementação de uma atividade de dinamização da escola .....	51
Reflexão da conceção e implementação da ação de intervenção .....	52
AREA 4 – Relação com a comunidade .....	54
A relação com a DT e a sua tripla função .....	54
De norte ao sul e do mar à terra .....	56
Conclusão .....	57
Referências .....	61



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Documento orientador da avaliação dos alunos na EF na matéria de Voleibol; Competências do nível introdutório; Legenda: 0 – Não domina; 1 – Domina com erros; 2 – Domina; S – Nível de execução alcançado .....	37
Tabela 2 - Documento orientador da avaliação dos alunos na EF na matéria de Voleibol do 2º período; Competências do nível introdutório e elementar; Legenda: 0 – Não domina; 1 – Domina com erros; 2 – Domina; S – Nível de execução alcançado .....	38
Tabela 3 - Somatório das notas das várias matérias das AFD para cada aluno.....	39
Tabela 4 - Tabela de conversão por ano de escolaridade entre os pontos obtidos e a nota final das AFD .....	40
Tabela 5 - Nota da disciplina (1º período) considerando os valores obtidos em cada área de extensão da disciplina.....	40

## Índice de Figuras

Figura 1 - Divisão em "L" do campo.....	6
Figura 2 – Exemplo de construção e seleção das competências a trabalhar por nível de especificação. ....	17
Figura 8 - Dados Totais relativos à % de vítimas do estudo realizado pela UNICEF (2014), pelo HBSC (2014) e pelo NE na Gama Barros. ....	45
Figura 9 - Dados relativos à % de vítimas contempladas no item de “provocados várias vezes por semana” do estudo do HBSC (2014) e do estudo do NE na Gama Barros. ....	46

## **Lista de abreviaturas**

AF- Atividade Física

AP - Aptidão Física

DE – Desporto Escolar

EB – Ensino Básico

EBSGB – Escola Básica e Secundária Gama Barros

EF – Educação Física

DEF – Departamento de Educação Física

MD – Multideficiência

NE – Núcleo de Estágio

UAMD - Unidade de Apoio à Multideficiência

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PEA - Processo de Ensino-Aprendizagem

ZSAF - Zona Saudável de Aptidão Física

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

## **Introdução**

O presente relatório consiste no último documento realizado no âmbito do Estágio Pedagógico do segundo ano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Pretende-se com este documento realizar uma reflexão crítica e também projetiva, sobre todas as atividades que foram realizadas ao longo deste ano de estágio na Escola Básica e Secundária de Gama Barros. Estas reflexões têm por base as dificuldades que foram sentidas e o modo como as mesmas foram ultrapassadas.

Este relatório final será estruturado em três partes. A primeira parte consiste na contextualização e caracterização da EBSGB, do grupo de Educação Física, dos recursos disponíveis para a prática, do núcleo de estágio e da turma pela qual fiquei responsável de lecionar. A segunda parte consiste numa análise crítica, reflexiva e projetiva acerca das atividades que foram desenvolvidas, envolvendo as quatro áreas que compõem este processo de formação, de acordo com o guia de estágio:

1. Área 1 – com foco na minha intervenção pedagógica, ao nível da gestão e organização do processo de ensino, envolvendo as respetivas subáreas do planeamento, condução e avaliação;
2. Área 2 – correspondendo a ação de investigação-ação realizada pelo núcleo de estágio – o Bullying na Gama Barros.
3. Área 3 – centrando-se na minha participação na escola, através da minha coadjuvação no núcleo de desporto escolar e da implementação de uma ação de intervenção de Boccia e Slalom em Cadeira de Rodas;
4. Área 4 – a minha coadjuvação na Direção de turma, balanços das visitas de estudo e realização da atividade para os alunos do jardim de infância.

Por último, e para finalizar, será apresentada uma terceira parte sendo esta, uma reflexão final acerca da experiência vivenciada ao longo deste ano de estágio, evidenciando os momentos bons e menos bons e a influência que teve na minha vida profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

## **Contextualização - Escola Básica e Secundária Gama Barros**

O Agrupamento de Escolas D. Maria II (AEDM), Sintra, foi constituído por despacho em 28 de junho de 2012, e integra um total de cinco escolas: Escola Básica e Secundária de Gama Barros (escola sede), Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Escola Básica n.º 1 do Cacém, Escola Básica n.º 2 do Cacém e Escola Básica /Jardim de Infância de Vale Mourão.

Segundo o decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com vista à melhoria do sistema público de educação, a reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas tornou-se necessário. Esta agregação de escolas teve como intuito garantir e reforçar a coerência do projeto educativo, assim como a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram. Oferecer aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado de forma a favorecer uma transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, revelou-se um dos principais objetivos desta reestruturação da educação.

Um dos objetivos do agrupamento de escolas é o desenvolvimento de um projeto educativo comum. Porém, isto implica um envolvimento por parte de todas as partes, através de um trabalho de cooperação e ajuda entre os vários elementos da comunidade educativa. Não obstante, as escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas D. Maria II, trabalham com base neste documento de partilha, com vista a obter a tal coerência entre as diversas escolas pertencentes ao agrupamento. O projeto educativo constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo sempre em vista a clarificação e comunicação da sua missão. A missão fundamental das escolas do agrupamento é a de, em colaboração com as famílias e com a comunidade, formar cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Ao longo deste ano de estágio fui-me apercebendo que a dinâmica urbana, demográfica, social e económica existente no meio em que as escolas do agrupamento se inserem constitui uma realidade complexa. O meio onde se inserem as escolas do agrupamento caracteriza-se por possuir, acima de tudo, uma excessiva concentração populacional, uma população com habilitações escolares de nível médio-baixo, e ainda, um grande número de famílias monoparentais.

Não obstante, é imprescindível que as escolas do agrupamento trabalhem em conjunto de forma a esbater estes pontos fracos, através de um trabalho colaborativo não só entre

as próprias escolas, mas ainda, com as famílias e a comunidade, com base numa uniformização das práticas docentes visando a formação de cidadãos esclarecidos com capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Um fator essencial que obedece a um dos critérios na constituição de agrupamento de escolas, é a proximidade existente entre as diversas escolas do agrupamento. Com esta proximidade geográfica, as escolas, além de possuírem diferentes níveis e ciclos de ensino, apresentam uma oportunidade de promoção de um percurso sequencial e articulado aos alunos, promovendo o seu sucesso escolar.

Desde 2012/2013, a oferta educativa da Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), é diversificada e inclui dois tipos de regime: o regime diurno e noturno. No que diz respeito ao regime diurno, e numa lógica de resposta às necessidades da população e de rentabilização dos recursos, a EBSGB inclui, o 2.º ciclo do ensino básico (EB), o 3.º ciclo do EB e, no ensino secundário (ES), os cursos científico-humanísticos e os primeiros anos dos cursos profissionais. No ensino noturno, foram disponibilizados cursos de educação e formação de adultos (EFA). No que diz respeito aos recursos físicos, materiais e de serviços, a EBSGB é constituída por oito pavilhões, em que seis encontram-se vocacionados para as atividades letivas e, os restantes destinam-se, sobretudo, à prestação de serviços

### **Os alunos da EBSGB**

A EBSGB possui um total de cerca de 1529 alunos, em que 54,4% (n= 832) frequentam o Ensino Básico e 45,6% frequentam o Ensino Secundário, correspondendo num total de 67 turmas. No que diz respeito aos cursos existentes nas escolas, 13,2% corresponde aos cursos profissionais, enquanto que 6,9% corresponde ao EFA. No âmbito dos serviços da Ação Social Escolar (ASE), beneficiam de auxílios económicos cerca de 555 alunos.

Na EBSGB subsistiu uma grande diversidade cultural e linguística. Conforme refere Nunes (2016), a escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali vivem. Francamente, quando escolhi a EBSGB como local de estágio, esperava que fosse uma escola com alunos de várias etnias, e com um clima muito pesado e cheio de conflitos. Na verdade, muitos dos alunos que frequentaram a EBSGB não nasceram em Portugal, e eram oriundos de muitos países diferentes, maioritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Uma vez que nesta escola coexistiam estudantes das mais diversas origens, com os mais diversos interesses, foi mesmo notória a presença das diferenças sociais, entre as diferentes culturas. Candau (2008, citado por Nunes, 2016), refere que a escola é vista como um espaço, fluido e complexo, cruzado por tensões e conflitos. Apesar de pensar inicialmente que iria ser uma escola cheia de conflitos, e de que iria ter problemas a este nível, pude constatar que a relação que os alunos estabeleciam entre si, era tudo menos conflituosa. A relação que era vista em todos os cantos da escola entre os alunos de diferentes origens, era harmoniosa e de companheirismo. Isto deve-se ao facto de os alunos desta escola já se conhecerem desde o jardim de infância, tendo por isso este tipo de comportamentos. Não obstante, como qualquer outra instituição escolar, foi observável alguns conflitos típicos entre alunos, mas nada que envolvesse comportamentos e comentários racistas.

Para manter o bom clima que existe na escola e evitar possíveis comportamentos e comentários racistas, considero que se torna necessário haver uma cooperação entre os vários intervenientes na comunidade escolar, de forma a refletir acerca das práticas educacionais que são desenvolvidas na própria escola para que se consiga prevenir estes possíveis problemas, continuando a promover a participação dos alunos na cultura, e atividades na escola, reduzindo, assim, prováveis riscos de exclusão.

Além das questões relacionadas com a diversidade cultural, tive a oportunidade de conviver com os muitos alunos que frequentavam a escola, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais pertencentes à Unidade de Apoio à multideficiência (UAMD) existente na EBSGB. Muitos são os desafios que as escolas encontram quando são confrontados com alunos com multideficiência (MD). Os alunos da EBSGB com MD apresentavam características muito diversificadas, tendo em conta a idade que estes possuem e as experiências que estes vivenciaram. Neste sentido, de acordo com Nunes e Amaral (2008, citado por Barroso & Mesquita, 2014) estes alunos constituem um grupo longe de ser homogéneo, sendo, pelo contrário, um grupo heterogéneo que apresenta dificuldades muito específicas.

É sabido que as escolas inclusivas são a melhor opção para estes alunos, isto porque, com a interação que têm, a aprendizagem em conjunto ensina os alunos a valorizar a diversidade existente. Apesar existirem alunos com dificuldades muito específicas, através do primeiro contato que tive com estes alunos e com os professores e assistentes operacionais, permitiu-me entender que a EBSGB enquanto escola sede e possuidora de uma unidade de apoio, possui os equipamentos fundamentais às necessidades

educativas dos alunos com multideficiência, uma boa resposta educativa para o grupo de alunos que manifestam estas dificuldades, e ainda, está bem apetrechada de profissionais com formação especializada como disposto no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

A intervenção realizada por estes profissionais dá-nos uma resposta educativa de qualidade, onde o sucesso e eficácia destes profissionais demonstra o trabalho em equipa, garantindo uma intervenção adequada com base nas necessidades evidenciadas e nas oportunidades que os alunos têm em interagir com os restantes alunos nos intervalos, em diversos contextos, promovendo a aprendizagem a partir destas interações.

Todos os alunos da escola, através da interação que têm uns com os outros, aprendem a viver com a diferença, ficando mais sensíveis às dificuldades dos colegas. Estes alunos apoiam-se uns aos outros, superando-se todos os dias. Estes, beneficiam de uma educação inclusiva, e além de disto, são felizes!

### **Recursos para a disciplina**

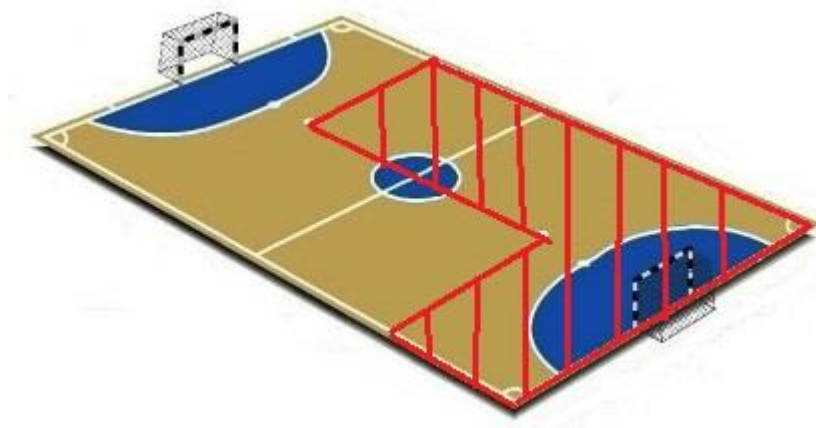
Para a lecionação da disciplina de EF a escola possui 3 espaços: um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio que se encontra anexado ao pavilhão e, um espaço exterior. Além destes espaços para a lecionação da vertente prática, o grupo de educação física ainda possui um gabinete situado no interior do pavilhão. Os espaços de aula existentes, de uma forma geral, são bastante polivalentes reunindo a possibilidade de abordar uma grande variedade de matérias conforme defende o PNEF, (2001).

A boa gestão espacial realizada na escola possibilita a existência de condições muito boas de lecionação para a disciplina de Educação física. Como exemplo, destaco a divisão espacial praticada no pavilhão. O pavilhão é dividido em duas partes iguais (i.e., P1 e P2) formando cada espaço a forma de um “L”, mantendo, deste modo, as duas partes do pavilhão equitativamente distribuída entre duas turmas.

Esta divisão, permitia, também, aproveitar melhor o espaço e materiais para a prática, e ainda, permitia abordar algumas matérias na sua forma formal num terço do pavilhão e situações mais analíticas no restante espaço, algo que era impossibilitado se o pavilhão fosse simplesmente dividido ao meio, recorrendo com frequência a situações reduzidas de jogo. Enquanto professor, reconheço que esta gestão espacial é uma boa ideia. Desta forma, talvez, num futuro próximo, possa aproveitar e aplicar esta ideia num outro local



de trabalho, facilitando não só o meu planeamento, como potenciando o desenvolvimento das aprendizagens.



*Figura 1 - Divisão em "L" do campo*

O ginásio, apesar de ser destinado essencialmente à modalidade da ginástica, também é considerado um espaço polivalente, permitindo lecionar matérias, como por exemplo, o atletismo (i.e., salto em altura), dança e aptidão física (AP). O espaço exterior também possui uma grande polivalência, mas, como todos os espaços exteriores, quando as condições climáticas são adversas, não nos é possível lecionar nesse espaço, restando-nos a hipótese de dividir o pavilhão por três turmas.

A rotação entre os espaços sucedia de duas em duas semanas e possui quatro rotações diferentes.

No que concerne aos recursos materiais, no início do ano, quando realizei o inventário dos materiais existentes na escola, fiquei surpreendido não só pela quantidade e diversidade de material disponível, mas também pela qualidade. Existe material desportivo para o bom funcionamento de uma aula de Educação física. Reconheço que a escola está muito bem apetrechada neste sentido e é um ponto que merece um destaque especial. A grande diversidade e qualidade do material disponível para a leção das aulas de EF pode ser um fator chave para uma aula de sucesso.

A aquisição de material de fitness (i.e., pesos livres, pratos instáveis, escadas de coordenação, TRX, bolas medicinais, entre outros.) por parte do departamento de educação física (DEF) foi um investimento que resultou, não só, em aulas diversificadas,

desafiantes e motivantes para os alunos, mas também, numa ótima possibilidade de rentabilizar esse material para o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos.

Como exemplo, destaco o aproveitamento por parte dos professores relativamente a alguns recursos materiais, mais especificamente, as fitas de sinalização. Além deste tipo de material possuir um preço monetário muito reduzido, a utilização deste é de certa forma vantajoso para as aulas em que é necessário a montagem rápida de uma rede, como é o caso do voleibol e raquetes. O fácil transporte, montagem e desmontagem deste material possibilita a redução dos tempos de transição entre matérias, aumentando assim, o tempo útil e o tempo potencial de aprendizagem (TPA) dos alunos.

O cuidado e a atenção por parte dos professores foram visíveis durante o ano. Desde o início do ano foram sempre tomadas medidas de prevenção no que diz respeito ao controlo das condições do material. Ao longo do ano foram realizadas várias reuniões com o intuito de se perceber quais as lacunas existentes ao nível do material, e se seria necessário investir em equipamentos novos. Mais uma vez reforço a ideia de que, a qualidade do material disponível para a lecionação das aulas de EF pode ser um fator chave para uma aula de sucesso, e de facto, foi um aspeto tomado em conta desde sempre pelo DEF. As instalações e o material disponível para as aulas de EF são também utilizados para o desporto escolar (DE) ou para qualquer outra atividade no âmbito escolar.

Relativamente aos recursos temporais, as aulas de EF no ensino secundário estavam organizadas em dois blocos de noventa minutos por semana. No caso da turma na qual fiquei responsável, estes blocos realizavam-se na segunda e quinta-feira, entre as 15h15 e as 16h35. Em reunião, ficou determinado pelo DEF que os alunos disponham de 5 minutos do início da aula para se poderem equipar e realizar a parte prática, e de 10 minutos do final da aula para poderem ter tempo necessário para as questões de higiene após as aulas. Por conseguinte, o tempo efetivo de aula constituía um total de 75 minutos de tempo útil, caso os alunos fossem pontuais.

### **O grupo de Educação Física**

O DEF enquadra-se no Departamento de Expressões, departamento esse composto por Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Tecnológica e Educação Especial. O grupo foi constituído por um corpo docente que contava com dez professores e três professores estagiários. O DEF além de propiciar o bom funcionamento das aulas de EF e do DE, que constitui como uma das funções principais, também é responsável

pela organização e realização dos torneios inter-turmas que são realizados no final 1º, 2º e 3º período letivo.

No que concerne ao modo de funcionamento do DEF em termos curriculares, existiram documentos como, o protocolo de avaliação inicial (PAI), o Plano Anual de Atividades (PAA), os critérios de avaliação de todos os ciclos de escolaridades, e ainda, um quadro com os vários níveis de desempenho e competências por área. Contudo, o DEF caracterizava-se por contar com professores que possuíam concepções de Educação Física dispares, existindo formas de pensar e aplicar o processo de ensino-aprendizagem (PEA) de formas distintas. Ao longo deste ano de estágio, foi-me possível verificar pelas horas passadas na escola e pelo contato que tive com os professores em momentos formais e informais que no grupo, apesar de funcionar bem nas atividades que realizava, a união existente era demasiado superficial e passageira, caracterizando-se por ser pouco respeitador de algumas decisões formuladas no seio do próprio grupo. Desta forma, a utilização prática dos documentos existentes por parte de alguns professores era reduzida, uma vez que lecionavam conforme as suas crenças.

Desde o início do ano, existiu um bom relacionamento entre todos os elementos e senti-me, bem integrado no grupo. Houve, a todo o momento, uma grande disponibilidade por parte de alguns professores, em partilhar os seus saberes, experiências, conselhos e opiniões, que de alguma forma, foi vantajoso para o meu percurso como professor.

### **O núcleo de estágio**

O NE que fez parte do GEF no ano letivo de 2015/2016 na EBSGB foi composto por três professores estagiários, conjuntamente com os professores orientadores.

A oportunidade que tive ao longo deste ano de estágio, de evoluir enquanto futuro professor e como ser humano, deveu-se em grande parte devido à grande relação que estabeleci com os meus colegas de estágio, e ainda, com os meus orientadores. Este grupo de estagiários caracterizou-se por ter uma grande amizade, uma grande entejuda na partilha de todo o tipo problemas e informação, mostrando sempre uma grande abertura com vista a uma melhor intervenção da nossa parte nos mais diversos momentos. O NE teve desde início uma predisposição para aprender, renovar continuamente os nossos conhecimentos, habilidades e atitudes com alguma flexibilidade e criatividade. Mais ainda, tivemos a enorme aptidão em trabalhar em grupo e decidir em grupo, tivemos a capacidade de gerir e resolver os conflitos que foram surgindo, expressamo-nos com clareza e demonstrámos alguma autonomia em pensar e agir.

Considero ter sido uma mais-valia, no meu desenvolvimento enquanto professor e pessoa, ter pertencido a este grupo de trabalho fantástico.

Esta boa relação foi visível ao longo deste ano letivo nas diversas tarefas realizadas em grupo, como é o exemplo do projeto de investigação-ação. A esta união juntou-se a supervisão realizada pelos meus orientadores que potencializaram todo este processo de formação.

Acredito que ao longo deste ano de estágio, para mim, como também para os meus colegas e orientadores, tenha sido um ano de aprendizagem e desenvolvimento, através de um enorme grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de reflexão, de flexibilidade, de empatia e de tolerância nos mais diversos contextos que foram decorrendo ao longo do ano. Foi, no fundo, através de um processo de informação-reflexão-ação-reflexão que este núcleo trabalhou, ou seja, através de erro e da aprendizagem. Sarmiento (2014) refere que, o ato de supervisionar não é fiscalizar nem controlar, e menos ainda punir as intervenções menos boas do formando. Ao contrário, trata-se de valorizar o indivíduo pela liberdade que se lhe atribui, pelo respeito das suas opções e possibilidades, aceitando as reciprocidades de direitos e deveres. Foi nesta lógica de pensamento que, enquanto professores-estagiários, fomos capazes de receber por parte dos nossos orientadores a informação necessária para boas práticas pedagógicas, e ainda, fomos capazes de negociar formas de atuação, sugestões e clarificações de forma a solucionar os problemas que foram surgindo, mas, nunca esquecendo a reflexão das práticas pedagógicas que tanto nos fez crescer.

Todos, sem exceção, ficaram responsáveis por lecionar turmas de secundário e por um núcleo de desporto escolar. Um dos estagiários ficou responsável por uma turma de 10º ano, e ainda, por coadjuvar o núcleo de desporto escolar de dança. O outro estagiário ficou responsável por uma turma de 11º ano, e também, coadjuvou o núcleo de desporto escolar de futsal feminino. Por último, coube-me a mim lecionar uma turma de 10º ano, e de coadjuvar o núcleo de desporto escolar de voleibol feminino. As turmas de 10º ano eram semelhantes, tanto a nível de comportamento, como a nível das competências, a turma de 11ºano apresentava comportamentos desviantes mais elevados, mas, apresentava um nível de aptidão física e motora mais elevado comparativamente às turmas de 10ºano. Apesar de não termos superado todas as dificuldades que foram surgindo ao longo do ano, considero que fizemos um bom trabalho ao longo deste ano letivo, tentando superar essas mesmas dificuldades e, deixando uma imagem positiva do nosso trabalho e da relação que tivemos dentro da escola.

## **A minha turma – 10ºCT2**

A turma na qual fiquei responsável era uma turma de 10º ano, do curso de Ciências e Tecnologias, constituída inicialmente por 28 alunos, dos quais dois alunos da turma deixaram de fazer parte da mesma, um desses alunos nunca compareceu as aulas desde o início do ano e o outro aluno pediu transferência de curso. A turma passou assim a ser constituída por 26 alunos no total, dos quais 12 eram raparigas e 14 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. Contudo, apenas estavam inscritos na disciplina de EF 24 alunos (11 raparigas e 13 rapazes). A média de idades da turma encontrava-se nos 15,4 anos de idade. A turma incluía alguns alunos repetentes e alunos com o intuito de fazer melhoria da disciplina e tinha um grande número de alunos que eram provenientes de outras escolas. Esta turma caracterizava-se inicialmente por ter um comportamento e aproveitamento escolar exemplar.

Na primeira aula os alunos realizaram um questionário com a finalidade de saber quais eram os alunos que gostavam ou não da disciplina de EF, quais eram as disciplinas preferidas, se praticavam ou não exercício físico no contexto escolar e ainda, quais as modalidades preferidas destes. Os dados obtidos neste questionário, conjugados com o inquérito designado *Modelo B 6*, realizado no âmbito da direção de turma, que se destinava à recolha de dados relativos a cada aluno e ao seu agregado familiar, permitiram-me, à partida, prever alguns obstáculos com base nas informações recolhidas para as aulas de EF.

O facto de quase metade da turma ser proveniente de outras escolas, presumi que iriam existir problemas de socialização na turma, o que mais tarde não se verificou, algo que depois foi apurado através dos testes sociométricos. Os resultados permitiram-me ter alguns benefícios ao nível do planeamento, auxiliando-me na criação de grupos de trabalho, permitindo aos alunos exercitar com os colegas através de uma relação recíproca, mantendo os níveis de motivação altos para a prática. As questões motivacionais tiveram impacto positivo ao nível da condução, uma vez que a pré-disposição dos alunos para a prática era maior facilitando o desenrolar da aula.

O facto de haver cerca de cinco alunas que indicaram não gostar da disciplina de EF, devido às experiências menos agradáveis que passaram nos anos transatos, tudo indicava, que iria ter alguns problemas em gerir a motivação dessas alunas para as aulas de EF. Muitos podiam ser os fatores que contribuíram para as alunas não gostarem da EF, desde o gosto pela personalidade do professor, os estilos de ensino usados, da relação professor-aluno, da relação aluno-aluno, das matérias abordadas, ou, por

possíveis acidentes que tenham ocorrido durante as aulas. De facto, segundo Pan (2014), um dos indicadores que tem maior influência é a competência do professor. O desafio para mim, enquanto professor destas alunas, era gerir a motivação dos alunos durante as aulas. Como Pan (2014, pp.71) menciona, *“Management is one of the most difficult functions of teaching for novice teachers”*. Foi nesta lógica que, como professor iniciante, também tive essas dificuldades no início do ano letivo. Como iria então elevar a motivação, a satisfação e a predisposição necessária para os meus alunos nas aulas de educação física?

Ainda relativamente ao gosto pela disciplina, apesar de possuir cinco alunos que não gostavam de EF, quando interrogados sobre qual a sua disciplina favorita, constatou-se que a EF era a disciplina que os alunos mais gostavam. Quanto ao nível de atividade que os alunos realizavam por semana, poucos se aproximavam dos valores recomendados para a prática de atividade física por semana. Estes dados foram desde o início alarmantes, uma vez que grande parte dos alunos não praticava exercício físico de forma estruturada e regular, fazendo com que possuíssem um perfil sedentário. Contudo, a maioria dos alunos tinha interiorizado a importância de prática regular de atividade e exercício físico como fator de saúde ao longo da vida, o que posteriormente, se mostrou relevante para as aulas de EF.

No que diz respeito aos problemas de saúde, foram poucos os alunos que apresentaram problemas de saúde. Não obstante, os problemas que apresentavam não eram graves e não os impedia de realizar atividade física, bem como as aulas de EF.

## **AREA 1 - A minha intervenção pedagógica**

Neste capítulo irei abordar as questões relacionadas com a minha intervenção pedagógica na Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem - mais especificamente nas suas subáreas. Nesta secção irei apresentar as formas como a minha intervenção evoluiu desde o início do estágio até a sua conclusão, refletindo ainda acerca das dificuldades que foram surgindo nas diversas subáreas. Apesar de abordar as três subáreas de forma separada, importa ressaltar que estas são inerentes umas às outras, constituindo, portanto, etapas com uma elevada interação entre elas e inseparáveis em todo o PEA.

## **Planeamento**

O planeamento representa um dos instrumentos mais importantes de todo o processo de ensino e aprendizagem. O planeamento é, uma tentativa de responder ao como, e de que forma, podemos ensinar em EF.

Segundo Mager, citado por Carvalho (1984), quem não sabe para onde quer ir, não deve admirar-se se for parar onde não queria. Desta forma, nada melhor do que começar por aquilo que consiste exatamente no ponto de partida, ou seja, analisar a nossa situação atual é essencial para um bom planeamento. Este por sua vez irá ser a nossa estrela-guia no nosso processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental para uma boa condução do ensino que um professor saiba exatamente e a qualquer momento, onde se encontra e para onde deseja ir, de modo a poder escolher o melhor caminho para lá chegar. É importante realizar uma análise pormenorizada da situação, incluindo necessariamente um diagnóstico do estado momentâneo dos nossos alunos no início do ano letivo – avaliação inicial -, e ao longo do ano letivo – avaliação formativa. O meu planeamento relevou-se, ao longo do ano letivo, uma tarefa complexa e muito trabalhosa. Foi, de facto, uma das minhas maiores dificuldades ao longo deste estágio pedagógico. Albuquerque, Resende e Pinheiro (2014), referem que o ensino se identifica com uma atividade cujas características mais notórias são a incerteza, a instabilidade, a singularidade, e a impossibilidade de realizar previsões totalmente seguras. Foi neste sentido que para mim, apesar de possuir alguma experiência na área do treino, o planeamento se tornou numa tarefa difícil.

Após a primeira de aula de apresentação, iniciou-se o período de avaliação inicial (AI). Este período foi o meu primeiro momento de planeamento do ano. Segundo os PNEF, (2001), o propósito fundamental da AI consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso. A AI é um momento único para podermos criar um clima de aula favorável à aprendizagem, consolidar regras e rotinas de organização, identificar os alunos com mais dificuldades e as suas prioridades de desenvolvimento, e ainda, apresentar as matérias a lecionar ao longo do ano letivo (Rosado, 2003). Segundo Carvalho (1994, citado por Araújo, 2015), a AI não é apenas um diagnóstico das dificuldades dos alunos, mas também um prognóstico das suas possibilidades de desenvolvimento. Desta forma, aferindo-se como diagnóstica e prognóstica, este tipo de avaliação também tem um caráter formativo, cujo foco são as aprendizagens dos alunos, orientando e regulando o processo de ensino-aprendizagem. No final desta etapa de avaliação inicial, os alunos tomavam conhecimento de qual era o

nível que se encontram (diagnóstico) – NI, PI, I, PE, E, PA, A – e onde poderiam chegar (prognóstico), em função das suas necessidades.

As dificuldades sentidas nesta etapa inicial, ao nível do planeamento, relacionaram-se sobretudo com a falta de conhecimento acerca das capacidades dos alunos da turma. Numa fase inicial, aquando da construção do planeamento e dos seus planos de aula, o meu pensamento ficava bloqueado com o facto de poder ter alunos incapazes de realizar determinada tarefa ou, talvez, fosse demasiado fácil de realizá-la. Esta incerteza, tendo por base a singularidade existente na turma, fazia com que tivesse dificuldades em escolher os exercícios adequados para definir as minhas prioridades de observação.

A etapa de avaliação inicial teve em conta aspetos como: o PAI, documento utilizado pelo DEF, que estabelece quais são os procedimentos de organização para realizar o diagnóstico de cada matéria, e ainda, esclarece quais são os objetivos específicos para cada nível; o material, pela sua quantidade, influenciando a forma de organização das aulas; as rotações dos espaços, que influenciou a escolha das matérias a avaliar; e as reuniões realizadas pelo NE e orientadores, refletindo acerca das decisões tomadas.

Nesta primeira etapa foram planeadas situações de aprendizagem para que conseguisse avaliar os JDC, ginástica de solo e aparelhos, atletismo, raquetes de praia e dança.

O Andebol, Voleibol, Basquetebol e Futebol, foram as matérias de carácter coletivo que foram avaliadas e que estão presentes no PAI. A forma como foi planeada a organização das situações de aprendizagem, ajudaram-me a fazer um diagnóstico mais rápido. As situações de aprendizagem baseavam-se em jogos reduzidos, formando três campos de uma só matéria. Estes três campos eram divididos num campo de nível inferior, médio e superior. O objetivo era observar as competências dos alunos na matéria em questão e ir reorganizando os grupos, recolocando os alunos nos campos que seriam ajustados aos seus níveis.

A matéria de Voleibol constitui uma exceção à regra. O diagnóstico nesta matéria procedeu-se de forma semelhante, mas com algumas alterações no que diz respeito a sua organização. Através de uma situação de competição com todos os alunos, ao longo da rede, aqueles que se destacavam pelo seu desempenho iam sendo colocados num dos lados da rede, assim como aqueles que iam se destacando pela negativa, iam sendo recolocados no lado oposto dos restantes alunos.

Segundo o PAI, no que diz respeito a matéria de ginástica de solo, as organizações das situações de aprendizagens devem ser realizadas por vagas. Deste modo, no meu



planeamento, dividi a turma por grupos de trabalho e em que cada grupo tinha um colchão. Por vagas, os alunos realizavam os elementos gímnicos respetivos aos níveis propostos, de forma a identificar os alunos que possuíam mais dificuldades. Esta forma de organização era semelhante a realizada na matéria de Voleibol. Os alunos que se destacavam positivamente pela sua performance eram recolocados mais a direita, e os alunos que se destacavam negativamente pela sua performance eram recolocados mais a esquerda.

Relativamente às situações de aprendizagem da ginástica de aparelhos, não constava no PAI. Assim, o NE propôs a trave, minitrampolim, barra-fixa, boque e plinto como os aparelhos que os alunos tinham de ser avaliados.

No atletismo, o PAI refere que tínhamos que avaliar os alunos na disciplina de corridas, através da corrida de velocidade, formando 4 a 5 grupos de alunos. Assim, inclui no meu planeamento esta forma de organização. Este tinha como objetivo avaliar a técnica de execução dos elementos de cada grupo em simultâneo, e reajustar os grupos, de acordo com as competências observadas. Relativamente aos lançamentos e ao salto em altura, apesar de constar no PAI, o NE decidiu não avaliar uma vez que os espaços de prática não eram adequados para a sua realização.

Torna-se necessário sublinhar que os alunos que pertenciam, no final da aula, a um campo de nível inferior poderiam ou não ser alunos de nível introdutório. Isto apenas significava que eram os alunos que possuíam melhores níveis de desempenho da matéria em questão. Deste modo, um aluno que estaria, por exemplo, no campo superior poderia ter o nível I ou E em função do seu desempenho— critérios normativos.

Apesar das raquetes de praia não constarem no PAI, o NE optou por as incluir no planeamento e considera-las como objeto de avaliação. A decisão de incluir as raquetes de praia no planeamento deveu-se ao facto de os alunos poderem praticar com mais frequência no seu dia-a-dia, comparativamente com o Ténis e Badminton.

No que concerne as danças, o NE escolheu a Kizomba e a Aeróbica como danças a lecionar. A primeira porque considerámos o contexto, as características e os interesses sociais dos alunos e a segunda porque é considerada uma atividade cuja intensidade é elevada e é frequente a sua presença em ginásios.

No que diz respeito a aptidão física, o NE decidiu avaliar todos os testes contemplados no FitnessGram, ou seja, o Vaivém, as extensões de braços, os abdominais e a Flexibilidade. Apesar do PAI apenas prescrever a avaliação do Vaivém, escolhemos

tomar esta decisão após o NE justificar ao orientador da escola que deveríamos avaliar estas quatro componentes uma vez que estas integravam a avaliação sumativa.

No que concerne à área dos Conhecimentos, o GDEF refere que esta deve ser excluída da avaliação inicial.

“A área dos conhecimentos encontra-se excluída da avaliação inicial, uma vez que o grupo disciplinar de EF definiu um conjunto de conhecimentos estanques a adquirir em cada ano de escolaridade, considerando que não faz sentido avaliar se os alunos aprenderam, ou não, os conhecimentos do ano anterior. Tal consideração deve-se ao facto de o GDEF entender também que, ainda que os alunos possam não ter adquirido os conhecimentos do ano anterior, não será feita uma revisão ou nova leção dos mesmos no presente ano” (PAI, 2012 p.12)

Ao longo do ano esta foi uma questão que, eu e os meus colegas estagiários, nunca concordamos. Esta agilização não pressupõe uma aprendizagem para as aprendizagens, não revendo assim os conteúdos lecionados para cada ano de escolaridade. Na minha opinião, nem todos os alunos tem a mesmas necessidades e capacidades quanto aos conhecimentos. Será que todos os alunos adquiriram o conhecimento da mesma forma nos anos anteriores? Será que retiveram ou entenderam o propósito simplesmente por repetição do conteúdo? Da mesma forma que cada aluno contém necessidades e dificuldades diferentes nas AFD, estes também poderão ter ao nível dos conhecimentos.

### **O plano anual de turma**

A avaliação inicial teve um peso enorme nas questões do planeamento. Esta primeira etapa, de recolha da informação acerca dos alunos, ajuda ao professor a decidir sobre o modo eficaz de organizar a sua intervenção e as atividades dos alunos (PNEF, 2001). A recolha de informação, acerca dos alunos que apresentavam mais dificuldades, nas matérias prioritárias, nas capacidades motoras que mereciam maior atenção, a distribuição das matérias ao longo do ano, dos objetivos específicos para cada etapa e a formação de grupos, constituíram as maiores dificuldades aquando da elaboração desse plano.

Foram consideradas como matérias prioritárias o futebol, a ginástica solo e aparelhos, voleibol e andebol. Mas na verdade, a definição das matérias prioritárias não foi o principal problema, mas sim a forma como iria proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que potenciasses as suas aprendizagens nas matérias em que tinham maior dificuldade.

Uma outra dificuldade encontrada nesta fase, centrou-se ao nível dos prognósticos. Por ser a minha primeira experiência como professor de educação física e de terem decorrido apenas quatro semanas de aulas, a realização dos prognósticos dos alunos não foi propriamente fácil para mim. Nesta fase, senti que não tinha retirado a informação completa de todos os alunos e das suas reais capacidades em certas matérias, o que me dificultou os prognósticos para um planeamento a longo prazo.

De facto, como Albuquerque et al. (2014) referem, no ensino é impossível realizar predições totalmente seguras. Contudo, apesar de sentir que havia uma certa inadequação dos prognósticos realizados para alguns alunos, com a ajuda dos meus colegas e professores orientadores, percebi que as decisões que tinha tomado, eram decisões possíveis de serem reformuladas ao longo do ano letivo e que, é mesmo desejável que o planeamento esteja sempre em reformulação. A constante reformulação do meu planeamento, considerando-o como um planeamento “vivo” permitiu-me melhorar o ensino, potencializando a aprendizagem dos meus alunos e reajustando o processo de ensino-aprendizagem. Isto só foi possível graças ao acompanhamento regular do PEA realizado – avaliação formativa. Este tipo de avaliação, e como refere Scriven (1967, citado por Rosado & Silva, 1999), permitiu-me adaptar tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitassem uma maior adequação das mesmas.

Após realizar o diagnóstico e, posteriormente, os prognósticos dos níveis de cada aluno, seguia-se a forma como os alunos chegariam a esse nível. O passo seguinte consistia em estabelecer objetivos intermédios para cada etapa. Para o alcance desses objetivos intermédios foi feita uma análise das competências pedagógicas inerentes aos mesmos, como por exemplo, quais seriam as competências para nível elementar do basquetebol. Supondo que queria trabalhar essas competências numa etapa, tornar-se-ia praticamente impossível garantir a aprendizagem de todas elas, face ao número de aulas que tinha para lecionar dessa matéria e face ao ritmo de aprendizagem dos alunos em questão. Portanto, para agilizar o PEA, tornou-se importante dividir essas competências por unidade de ensino. Vejamos o exemplo da figura 2.

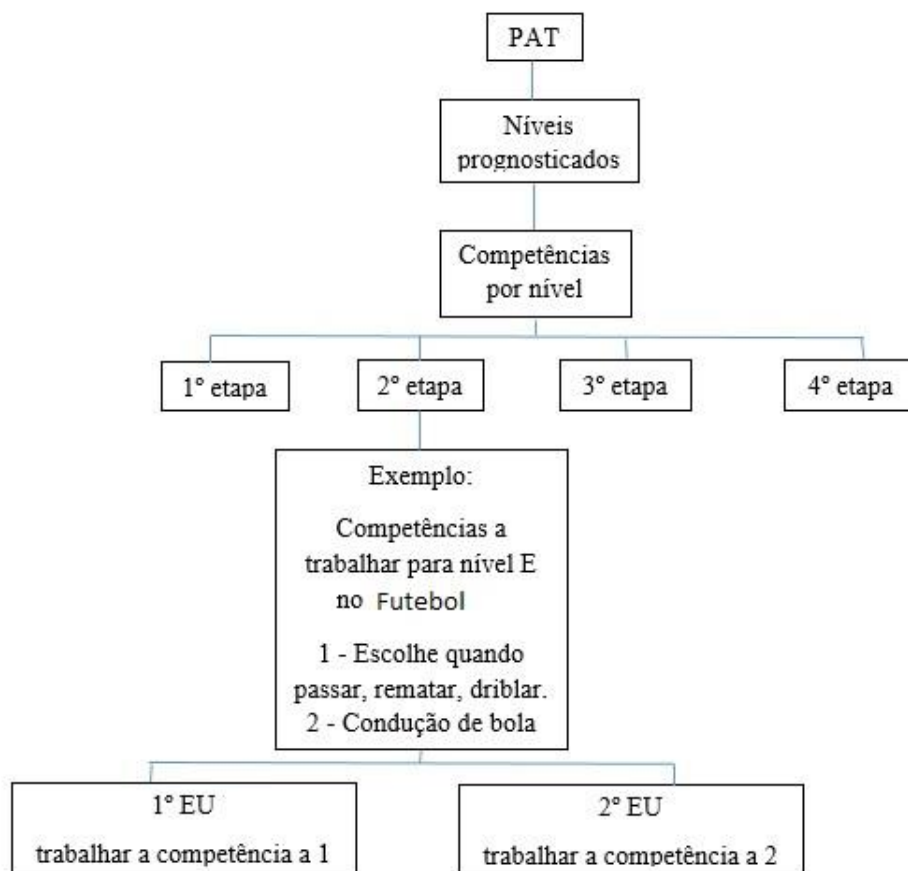


Figura 2 – Exemplo de construção e seleção das competências a trabalhar por nível de especificação.

Por exemplo, para a segunda etapa de aprendizagem, se num determinado aluno fosse diagnosticado o nível PE, o seu objetivo para a segunda etapa de aprendizagem seria atingir o nível E. Desta forma, fazíamos uma análise das competências pedagógicas que correspondessem ao nível E, de forma a que o aluno trabalhasse essas competências ao longo desta etapa. Posto isto, das competências selecionadas para essa etapa, definíamos aquelas que seriam trabalhadas na 1ª unidade de ensino e na 2ª unidade de ensino, tendo sempre em conta o ritmo, as prioridades de aprendizagem e a rotação de espaços. Caso o aluno não atingisse as competências definidas para a 1ª UE, na UE seguinte continuaria a trabalhar até consolidar essa mesma competência.

“O plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.” (PNEF, 2001, p.25). Como apresentado na *figura 2*, dividi o meu ano letivo em quatro etapas. Estas quatro etapas devem assumir

características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (PNEF, 2001<sup>a</sup>, p.25). Deste modo, conforme Rosado (n.d) denominei as etapas de (1) 1ª etapa – avaliação inicial, (2) 2ª etapa – Aprendizagem e desenvolvimento, (3) 3ª etapa – Desenvolvimento e consolidação, e por último (4) 4ª etapa – Desenvolvimento, revisão e consolidação.

A 1ª etapa de aprendizagem, a avaliação inicial, teve como objetivo determinar as dificuldades e aptidões que os alunos possuíam nas diversas matérias, mas também, perceber de que forma estes aprendiam, diagnosticando e projetando os objetivos para o ano letivo. Para a 2ª etapa de aprendizagem, o intuito era que os alunos aprendessem competências que ainda não havia aprendido em algumas matérias, e ainda, o próprio desenvolvimento dessas competências. Estas aprendizagens eram, contudo, focadas de nas dificuldades que os alunos apresentavam. A 3ª etapa de aprendizagem, além do desenvolvimento das competências, esta etapa reservada a consolidação das aprendizagens/conhecimentos. Em relação a 4ª etapa de aprendizagem, foi reservada ainda ao desenvolvimento, e sobretudo à revisão e consolidação das aprendizagens dos alunos, ou seja, nesta etapa as capacidades dos alunos estariam próximas daquilo que se definiu para os objetivos a atingir no final de ano letivo.

Deste modo, a organização do meu ano letivo seguiu o modelo por etapas por considerá-lo um modelo mais equilibrado. O modelo por etapas permitiu-me, em termos gerais, realizar aprendizagens mais abrangentes, seguindo uma sequência de etapas e de unidades de ensino com duração variável em função dos níveis dos alunos e dos seus objetivos; ter uma maior continuidade nas aprendizagens, tendo uma distribuição das matérias ao longo do ano com base nas necessidades dos alunos e fugindo a situações de saturação. Este tipo de organização além de me permitir, entre etapas, obter períodos para realizar balanços da etapa anterior, facilitava-me ainda o trabalho por coincidir com os períodos de férias letivas. Assim, considerava estes períodos bons para que além de realizar os balanços, pudesse reajustar os meus planeamentos, refletindo acerca das dificuldades encontradas e das possíveis soluções para essas mesmas dificuldades.

### **Planos de etapa**

A realização dos planos de etapas teve como base o PAT, excetuando a primeira etapa de aprendizagem por razões óbvias, e ainda, teve em conta fatores como o calendário escolar e questões relacionadas com os recursos espaciais. Ressalva-se, aqui, o facto de estas quatro etapas serem interdependentes umas das outras, em que a primeira etapa é

um pré-requisito da segunda, e assim por diante. Contudo, o planeamento destas etapas de aprendizagem teve um caráter mais exclusivo e aprofundado.

No início, não tinha qualquer tipo de conhecimento de como se realizava um plano de etapa, tornando-se uma dificuldade. Segundo Sarmiento (2014, pp.259) “a “discussão” do “plano” é realizada com o docente e o estudante-professor, de modo a esclarecer (e a reformular) os pontos menos adequados ou incorretos, face aos conteúdos e tarefas e estratégias pedagógicas, tentando colmatar as dificuldades (...)”.

Foi desta forma que esta dificuldade foi desaparecendo graças ao bom clima relacional e reflexivo, criado pelas condições de análise crítica na planificação. De um modo geral, os planos de etapa englobaram os objetivos específicos a trabalhar para cada uma das áreas de extensão da EF, formas de avaliação, estratégias de ensino, formação de grupos, estratégias de intervenção pedagógica e, matérias prioritárias.

### **Plano de unidades de ensino**

Quanto à definição das unidades de ensino respetivas a cada etapa de aprendizagem, numa fase inicial, dificultei aquilo que à partida era demasiado fácil. Segundo PNEF, (2001), as unidades de ensino caracterizam-se por ser um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos. Na 2ª etapa de aprendizagem não segui esta lógica, proporcionando, contudo, as matérias em que os alunos apresentavam mais dificuldade. Porém, apesar de proporcionar aos alunos uma variedade de matérias nesta etapa, tendo sempre em conta os objetivos definidos, levantei algumas complicações ao nível do planeamento, uma vez que não conseguia arranjar uma unidade dentro da própria unidade. Ou seja, inicialmente realizava planos de aula, aula após aula, com base nas evoluções e dificuldades que fui observando nos alunos durante as aulas. Isto levou-me a perder imenso tempo a planear, realizando exercícios novos para todas as sessões até que adaptasse o exercício às reais capacidades dos alunos. Não só tive complicações ao nível do planeamento, como atrasou a retenção de algumas rotinas nas aulas, e, inevitavelmente, levou-me a perder imenso tempo na instrução, demonstração e transição entre exercícios, uma vez que em cada aula havia exercícios novos. Apesar de sentir que esta estratégia continha coisas positivas, reconheci que não estava a realizar o meu planeamento corretamente e, de facto, era uma péssima escolha.

As intervenções do supervisor assumem o conceito de “feedback” (informação de retorno) de forma a facilitar a compreensão dos erros e a facilitar a emenda (Sarmiento, 2014). Foi através de um diálogo pedagógico, entre orientador e estagiário que afastei o erro, permitindo-me a emenda e tornando posteriormente o meu planeamento eficaz.

Após emendar esta falha no planeamento ocorreram mudanças nas aulas, desde o melhor aproveitamento do tempo útil de aula, diminuição do tempo de instrução e demonstração, a uma maior retenção e assimilação das situações de aprendizagem nos alunos.

Quanto à seleção dos exercícios e progressões pedagógicas, a minha dificuldade adveio não da escolha dos exercícios propriamente ditos, mas sim, da forma como iria adaptá-los à disposição espacial (em “L”) que tinha disponível para a lecionação das aulas no pavilhão. Apesar desta gestão espacial ser uma boa ideia para a lecionação das aulas, permitindo-me abordar, simultaneamente, as matérias na sua forma formal e analítica, inicialmente demorei algum tempo a adaptar-me a esta situação e a tentar adaptar a aula ao espaço, principalmente quando se tratava dos JDC. Apesar dos JDC serem um dos meus pontos fortes, a verdade é que, mesmo assim, senti dificuldades a este nível.

Mas primeiro no que diz respeito as matérias de cariz mais individual, surgiram dificuldades ao nível da Ginástica de solo e aparelhos e no salto em altura. Isto deveu-se ao facto de não dominar estas matérias da mesma forma como dominava os JDC. Matérias como Ginástica e Atletismo foram, porventura, as matérias que mais estudo autónomo e ajuda exigiram ao nível do planeamento. Estas dificuldades advieram da escolha de exercícios e progressões pedagógicas para os alunos que apresentavam mais dificuldade nestas matérias. No caso da ginástica foram necessárias muitas progressões para os alunos que estavam no nível introdutório. Da mesma forma, para os alunos mais avançados na Ginástica, não sabia qual era a melhor progressão para um determinado elemento.

Relativamente ao atletismo, particularmente para o salto em altura, ainda se prendeu com estas questões. Senti dificuldade para encontrar uma solução para a falta de rotação que os alunos davam no momento do salto. Nestas situações, além de procurar soluções de forma autónoma tive que pedir ajuda aos meus orientadores, colegas de estágio, aos professores da escola com algum conhecimento na ginástica e, inclusive, aos meus professores de faculdade. Reconheço que no futuro, como professor de educação física, deva resolver estas questões de forma autónoma, indo à procura do conhecimento e perceber qual é o verdadeiro problema e compreender de que forma poderei solucioná-lo.

No fundo, estas questões prendem-se com aquilo que Shulman (1987) chama de conhecimento da matéria e de conhecimento pedagógico do conteúdo. Na prática, senti que tinha apenas o conhecimento da matéria, importando-me apenas com a quantidade e a organização do conhecimento por si só, e não com o conhecimento pedagógico do

conteúdo, não sabendo “corporificar” a combinação entre o conteúdo da matéria e a pedagogia.

Agora no que diz respeito aos JDC destaco as dificuldades sentidas a este nível. Era apologista de que devíamos proporcionar ao máximo situações de aprendizagem contextualizadas aos nossos alunos, aproximando-os daquilo que é o jogo formal. Uma vez que não estava familiarizado numa fase inicial com a gestão espacial, foi-me difícil proporcionar estas situações de aprendizagens aos meus alunos, sentindo que a complexidade dos exercícios se tornava enorme uma vez que o espaço era reduzido e o número de alunos elevado. Esta dificuldade com o tempo foi diminuindo à medida que a minha experiência foi crescendo, através de tentativa-erro e do estudo autónomo que fui realizando, levando-me a aproveitar melhor todo o espaço e a planear aulas mais produtivas.

Bastos, Graça e Santos (2008) realizaram um estudo em que tinha como propósito analisar a complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens na educação física. Os autores referem que as situações de jogo reduzido apresentam algumas vantagens relativamente ao jogo formal. Segundo Bastos et al., (2008, p.356), “...assiste-se a uma maior participação dos sujeitos, a uma menor probabilidade de passividade, uma elevada frequência de contactos com a bola, resultando, por consequência, numa maior simplificação do jogo, aumentando também o grau de sucesso na consecução das ações de jogo, sejam elas ofensivas ou defensivas.”.

Bastos et al., (2008, p.362), ainda sugerem que “...o jogo reduzido poderá constituir uma alternativa pedagogicamente mais adequada de forma a assegurar uma maior densidade motora no jogo.”

Foi desta forma que resolvi este problema ao nível do planeamento. Comecei a recorrer mais aos jogos reduzidos proporcionando aos meus alunos uma possibilidade de contactar mais frequentemente com a bola e obtendo uma maior participação. Reforço ainda que, esta estratégia ao nível do planeamento foi tomada para todos os JDC, como o futebol, basquetebol, andebol e voleibol permitindo a integração dos alunos que eram tecnicamente e taticamente mais débeis. Contudo, segundo o PNEF (2001), na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.



No meu planeamento tive que considerar situações simplificadas de exercitação de forma a aperfeiçoar e a consolidar gestos técnicos de algumas matérias. Pude constatar ao longo das minhas aulas, e nas aulas dos meus colegas estagiários, que o jogo reduzido não era suficiente para os alunos que apresentavam mais dificuldade, tendo mesmo que recorrer a situações mais analíticas. Como exemplo aponto para as situações planeadas para o basquetebol para o grupo de alunos que possuía maiores dificuldades nesta matéria. Para estes alunos, inicialmente, era complicado realizar situações de jogo reduzido, apesar das vantagens que esta tipologia de jogo contém, uma vez que estes não dominavam gestos técnicos básicos como o drible de progressão, o passe e receção, os vários tipos de lançamento e a desmarcação.

Desta forma, para este grupo de alunos, não poderia planear situações de aprendizagem desta tipologia uma vez que não sabiam sequer progredir, lançar e nem ocupar minimamente o espaço de forma racional.

Tenho que admitir que, durante a minha formação inicial, fui formatado a defender que se aprende a jogar jogando. Contudo, segundo a minha experiência de ensino ao longo deste ano de estágio e como futuro professor de educação física, tenho que afirmar que nem sempre as coisas acontecem dessa forma e temos que recorrer muitas vezes a situações analíticas para que os alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens.

Associado a estas dificuldades existiu o facto de nunca ter experienciado qualquer tipo de aulas politemáticas, tanto como aluno, como estudante universitário, ou como professor / treinador. Considerando o trabalho desenvolvido em algumas unidades curriculares ao longo da minha formação inicial, como Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto, Pedagogia do Desporto, Estratégias de ensino, Ensino da Educação Física I e II, senti dificuldades a este nível. Posso afirmar que este confronto com a realidade foi enorme e constituiu uma novidade para mim apesar de já ter adquirido algumas bases teóricas na minha formação inicial.

Não tendo lecionado esta tipologia de aula anteriormente, levou-me a demorar mais tempo no planeamento, definindo com muito cuidado e minúcia o que poderia acontecer no decorrer das aulas. Rosado (n.d) caracteriza as aulas politemáticas como mais difíceis de controlar, exigindo estações ou circuitos com grande diversidade de atividades. Na verdade, apesar das minhas aulas terem sido maioritariamente politemáticas, inicialmente estas não eram organizadas por estações. Nestas aulas, reservava uma parte da aula para a leção de uma determinada matéria e a outra parte para uma outra matéria, finalizando com exercícios de condição física. Todavia, após refletir decidi utilizar com

frequência estações e circuitos conforme refere o autor. Esta organização facilitava-me o planeamento, a condução, e proporcionava aos alunos uma variedade de matérias na mesma aula. Assim, em vez de no final da aula proporcionar uma atividade de condição física aos alunos, decidi proporciona-la desta vez numa das estações facilitando a minha gestão.

Nesta estação, com a ajuda dos materiais de fitness, eram planeados exercícios desafiantes e motivantes aos alunos, mantendo-os sempre motivados para a prática e sem qualquer tipo de comportamento desviante. Um dos objetivos desta estação era desenvolver a condição física dos alunos, principalmente daqueles que apresentavam mais défices de força e não se encontravam dentro da zona saudável de aptidão física (ZSAF). Segundo Myers, Lloyd, Brent e Faigenbaum (2013, p.2), "...is importante encourage the participation in strength-building and skill-enhancing activities in childhood in order to avert declines in motor skill development and neuromuscular fitness during adolescence".

Uma das razões que me levou a realizar em todas as aulas uma estação de condição física foi o facto de existirem alunos com um grande défice de força, chegando ao ponto de não conseguirem realizar por exemplo um simples salto para o banco. Para que este défice de força fosse diminuindo ao longo do ano, o meu planeamento a este nível foi direccionado para o desenvolvimento de padrões de movimentos fundamentais que englobassem exercício de força e condição física, como por exemplo exercícios de resistência muscular, exercícios de estabilidade dinâmicos, exercícios para o core e de agilidade, que são especialmente concebidos para o aumento da saúde e das habilidades relacionadas com a aptidão física. Myers et al. (2013) defende que este tipo de treino é concebido para ajudar as crianças e jovens nas suas habilidades motoras fundamentais, melhorar a mecânica do movimento e ganhar confiança nas suas habilidades. Não posso afirmar com cem por cento de certeza que este tipo de atividades aumentou a força de todos os meus alunos, contudo, posso afirmar que houve um aumento dos níveis de força naqueles que apresentaram maus resultados na aptidão física, principalmente nas raparigas, que conseguiram realizar mais repetições no final, comparativamente as realizadas no início do ano.

O mercado do fitness está a aumentar a olhos vistos e com a nova entrada dos ginásios *low cost*, a adesão nos ginásios está a aumentar. De facto, é um negócio que está em alta e, cada vez mais, praticar atividade física e estar em forma passou a ser uma prioridade para a sociedade. Contudo, apesar das cadeias *low cost* estarem a aumentar,

poucos são os alunos que têm capacidade económica para despende algum dinheiro nos ginásios, por possuírem um estatuto económico médio-baixo.

A escola é um local em que os alunos devem ter direito a igualdade de oportunidades de educação. Assim sendo, a escola não deverá ter um efeito segregador para os alunos, esta deverá sim, aumentar a inserção social dos alunos. Como refere Dallari (2010, citado por Mantoan, 2010, p.8) “o direito de todos à educação só estará sendo verdadeiramente respeitado se estiver sempre presente, como princípio orientador das práticas educacionais, a preocupação com o objetivo da inserção social.”

Desta forma, um dos objetivos desta estação de condição física era dar oportunidade aos alunos que não conseguissem despende dinheiro em ginásio e usufruir desta atividade de forma gratuita, uma vez que a imagem corporal é socialmente significativa para estes. Outro objetivo prendia-se com o facto de passar aos alunos conhecimentos e práticas adequadas para que, em casa ou num outro espaço, pudessem praticar de forma segura, eficaz e autónoma, com qualquer tipo de material que pudesse estimular o desenvolvimento da sua condição física.

No que diz respeito a formação de grupos, constituiu-se como outra tarefa difícil. Estes modos de agrupamentos não foram fáceis de realizar nas aulas iniciais de educação física, uma vez que não possuía qualquer tipo de informação do ano anterior, relativamente aos níveis de especificação de cada aluno, em cada matéria.

Não conhecendo os níveis, desde início, muitos foram os cuidados que tive, considerando não só a relação que estes tinham uns com os outros, como também as informações que retirei na primeira aula, e ainda, do estudo de turma e testes sociométricos. As formações dos grupos de trabalho foram realizadas, como já foi mencionado anteriormente, ao longo da primeira etapa de aprendizagem e sendo reajustados ao longo do ano. Não obstante, a minha grande preocupação quando formava um grupo de trabalho era formar um grupo eficaz. Procurava com que os alunos conseguissem tirar o máximo proveito das situações de aprendizagem entre os seus pares, que trabalhassem para os mesmos objetivos e que se estimulasse uns aos outros aumentando a consciencialização do porquê de trabalhar para determinado objetivo.

Considero que poderia haver uma maior partilha de informação dos alunos que frequentaram a escola no ano transato. A criação de um documento comum ajudaria os

futuros professores a recolher mais informação sobre os seus alunos, facilitando não só o planeamento, como o diagnóstico e prognóstico das aprendizagens dos nossos alunos.

No início do ano letivo apenas foi visível a partilha dessa informação para um dos meus colegas estagiários, devido ao facto de a turma pela qual ficou responsável, ter sido de um professor-estagiário. Desta forma, sugiro que no final de cada ano letivo, os professores pertencentes ao DEF, devam partilhar os níveis de especificação de cada aluno e as classificações atribuídas, não só ao nível da bateria de testes do *fitnessgram*, como as classificações finais e os conhecimentos adquiridos. Contudo, isto só seria possível se todos os professores de DEF seguissem os mesmos critérios de avaliação. Assim, se isto fosse possível, sempre que houvesse uma mudança de professores, não só facilitariam o acesso às aprendizagens anteriores dos alunos, como facilitariam o planeamento do futuro professor, e acima de tudo, potenciavam a aprendizagem dos alunos e uma grande redução dos tempos despendidos com AI.

### **Condução**

O sucesso dos alunos na educação física está dependente da qualidade do ensino e do processo de ensino aprendizagem no contexto de sala de aula.

O que os professores fazem é extraordinariamente importante. Um habilidoso e motivado professor pode, num período de apenas um ano, proporcionar a um aluno, oportunidades inéditas para o desenvolvimento pessoal e académico (Siedentop, 1998). Com base nisto, considero ser importante que nós, professores de educação física, sejamos eficazes desde o planeamento à condução, se queremos que os nossos alunos atinjam o sucesso.

Siedentop (1998), refere que a eficácia e a qualidade do ensino de um professor relacionam-se com quatro dimensões – a instrução, organização, disciplina e clima relacional. O cumprimento destas quatro dimensões visa a sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

### **Da instrução às formas de transmissão de informação**

A dimensão da instrução corresponde à informação, ao acompanhamento ou ao balanço das atividades de aprendizagens. Nas minhas aulas iniciais, principalmente nas aulas de avaliação inicial, devido a minha inexperiência como professor, tinha alguma dificuldade em transmitir uma boa qualidade de instrução.

Inicialmente o meu tempo de instrução era grande, acabando por complicar aquilo que era simples, não tornando a minha instrução clara e objetiva. Ao apresentar as matérias

tentava que os alunos conhecessem os pontos mais importantes, que estivessem com atenção, que percebessem a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem propostos, os grupos de trabalho, as atividades que iriam realizar e que não tivessem qualquer dúvida. No entanto, apesar de tentar dar a conhecer os pontos mais importantes, uma instrução mais prolongada e completa cria uma ilusão de uma aprendizagem de alto nível, mas na verdade, contraria os princípios de uma instrução efetiva (Siedentop, 1998).

No que concerne a instrução e demonstração das atividades, apesar de já ter dado informação aos alunos, perdia novamente algum tempo a fazer a estas tarefas. Como já foi referido anteriormente, no capítulo do planeamento, devido ao facto de as minhas aulas dentro da unidade de ensino na segunda etapa de aprendizagem não terem tido características semelhantes e em cada aula existirem atividades novas, levou-me a perder tempo disponível para a prática. Após resolver as questões do planeamento e dando aos alunos uma impressão geral de como se iriam desenvolver os exercícios, centrando a atenção dos alunos em dois ou três aspetos mais cruciais de execução de um determinado exercício (Siedentop, 1998), melhorias foram visíveis a este nível, levando-me a aumentar o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e, essencialmente, o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Rink e Darden (1994, 1997, citado por Rosado & Mesquita, 2011), referem que a demonstração assume um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte dos alunos do(s) movimento(s) a efetuar. Kwak (2005, citado por Rosado & Mesquita, 2011), verificou que os alunos que usufruíam de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, foram mais eficazes na execução das tarefas, apresentando melhores características técnicas de execução. Assim sendo, de forma a aproveitar melhor o tempo de aula, procurei sempre recorrer a demonstração utilizando, sempre que possível, um aluno como agente de ensino.

Ao recorrer a um aluno como agente de ensino conseguia focar-me mais na transmissão das informações. Contudo, com alguma frequência, e principalmente na matéria de ginástica, demonstrava os elementos que os alunos tinham que realizar, uma vez que me ajudava a criar uma imagem positiva de mim e da matéria em questão. Todavia, quando recorria a um aluno como agente de ensino, solicitava ao aluno que realizasse o elemento de forma global e a uma velocidade normal, para que pudesse gravar a sua execução e posteriormente apontar os seus erros.

Neste sentido, na ginástica, aplicava com alguma frequência dois modelos de demonstração: modelo “correto” de demonstração; e o modelo de aprendizagem. Assim, recorria inicialmente ao modelo “correto” de demonstração, já que este modelo assume uma maior pertinência, uma vez que os alunos antes de receberem informações acerca dos possíveis erros a cometer, devem desenvolver representações cognitivas adequadas (Adams, 1986, citado por Rosado & Mesquita, 2011).

Após aplicar este modelo, e com recurso a análise do vídeo em que todos os alunos viam a execução do colega como exemplo, recorria ao modelo de aprendizagem, que é utilizado no seguimento dos erros cometidos pelo aprendiz durante a prática (Laguna, 1996, citado por Rosado & Mesquita, 2011). Este último, permitia aos alunos ter um contacto com os erros de execução. Contudo, partilho a minha opinião de que, o recurso às novas tecnologias como tablets ou telemóveis, podem tornar-se um excelente material didático dando feedbacks momentâneos aos alunos e de forma pormenorizada acerca da sua execução. Apesar de recorrer a esta estratégia apenas na matéria da ginástica, poderia ter recorrido a esta estratégia nas outras matérias, ou até mesmo partilhar vídeos didáticos das diversas matérias, nas redes sociais ou por email, de forma a que os alunos pudessem consultar em casa o que foi ou o que seria lecionado na aula.

Deste modo, partilho da opinião que o uso das novas tecnologias trás benefícios à educação tais como: a) permitem aprimorar a qualidade do ensino, proporcionando novos caminhos e estratégias inovadoras para o processo de ensino aprendizagem; b) tornam as aulas mais atraentes e inovadoras para os alunos, tornando a aprendizagem mais motivadora e significativa; c) auxilia os alunos com mais dificuldades de aprendizagem; d) melhora o desempenho dos alunos; e) estimula os alunos a aprender e a ensinar/ajudar aos alunos que têm mais dificuldades. Assim, o recurso às novas tecnologias pode ser considerado como um caminho importante para aumentar o dinamismo das aulas de educação física e aprimorar o PEA.

No que concerne ao meu posicionamento e deslocamento na sala de aula, tentei garantir ao máximo o controlo da turma, garantindo que os alunos se encontravam, sempre que possível, no meu campo visual. Apesar de ser um aspeto que procurei sempre ter cuidado, aconteciam situações que era inevitável ter alguns alunos fora do meu campo visual.

Para que tivesse sucesso neste aspeto tive o cuidado de organizar os exercícios de forma a que pudesse manter os alunos sempre em observação, monitorizando constantemente a sua atividade e emitindo constantes feedbacks, predominantemente

corretivos tal como referem Rosado e Mesquita (2011). A minha atividade como treinador ajudou-me muito neste sentido, no entanto, como futuro professor, acredito que estes são aspetos que devem ser tidos em conta, uma vez que são importantes para o controlo da turma.

O feedback é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta (Fishman & Tobey, 1978, citado por Rosado & Mesquita, 2011). Ao longo das aulas informava aos alunos sobre a sua atividade de aprendizagem, individualmente ou em grupo. Numa fase inicial o meu feedback era mais direcionado para o aluno, preocupando-me demasiado com a execução. Deste modo, estava como que “apagando fogos”, corrigindo os erros de cada aluno, um após o outro. Este comportamento levava-me a repetir com frequência o mesmo feedback aluno a aluno, a observação direta que o meu orientador efetuava durante as minhas aulas, ajudou-me neste sentido, tentando-me consciencializar acerca dos meus comportamentos e decisões que eram determinantes para o nível de eficiência e sucesso da aula. Com isto, levou-me a refletir e a pensar numa estratégia que fosse mais eficaz para transmitir o feedback. Comecei a direcionar com mais frequência o feedback para o grupo, garantindo que os alunos que partilhavam as mesmas dificuldades tivessem uma informação sobre o que faziam bem e o que faziam mal.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes. Hoffman (1977, citado por Rosado & Mesquita, 2011) ainda afirma que, os professores que não conseguem identificar erros críticos nas respostas dos alunos estão destinados a cometer enganos quando entram na fase de prescrição. Desta afirmação, podemos concluir que a qualidade da correção depende da competência de diagnóstico dos professores. É importante conhecer bem os conteúdos das matérias que irão ser lecionadas para que, no futuro, sejamos capazes de diagnosticar os erros que os alunos cometem, para podermos partir para a fase de prescrição. Dificuldades a este nível foram visíveis na matéria de ginástica e de atletismo. Como exemplo, destaco um simples feedback como “Aperta as nádegas e contrai o abdominal” para que o apoio fácil invertido, na ginástica, fosse realizado corretamente.

Infelizmente, o meu ciclo de feedback surgiu de forma tardia na minha condução. No futuro, sentir-me-ei capaz de fechar este ciclo mais vezes, e ainda, procurar mais informação que me ajude a colmatar as lacunas que senti a este nível nestas matérias.

A importância pedagógica da colocação de questões aos alunos deve ser objeto de reflexão por parte dos professores (Rosado,1997). Segundo este autor, a sua utilização permite verificar o conhecimento dos alunos da informação transmitida, desenvolve a capacidade de reflexão, e aumenta a frequência de interações entre o professor e o aluno. Algumas vezes lançava perguntas ao grupo, depois de analisar as dificuldades e os erros que os alunos iam cometendo com frequência.

O tipo de perguntas que recorria ia ao encontro daquilo que chamamos de descoberta guiada. Esta consiste numa estratégia de ensino que cria a necessidade de procurar uma solução, de forma ativa, pelos alunos a partir de um processo de investigação e descoberta (Rosado, 1997). Como exemplo destaco uma situação que ocorria com frequência quando abordava a matéria de voleibol. Um dos erros cometidos com mais frequência pelos alunos, era a execução do gesto técnico da manchete. Nestas situações, reunia o grupo e lançava questões como “Como se faz a manchete?”, “Onde bate a bola?”, “No ombro?”, “Os cotovelos estão fletidos ou esticados?”, dando-lhes um encaminhamento e fornecendo sugestões para os ajudar. Assim, garantia que os alunos fossem capazes de identificar, por eles próprios, os problemas e as soluções.

Relativamente à intervenção que tinha na aula, procurava sempre garantir o controlo das várias situações que ocorriam ao longo da aula. Uma vez mais, o meu posicionamento e deslocamento foram essenciais para que tal acontecesse. Na minha ótica, este aspeto foi facilmente conseguido devido ao entusiasmo que imprimia nas aulas, procurando ter sempre um bom clima e um elevado nível de empenhamento motor dos alunos nas tarefas. Como refere Rosenshine (1970, citado por Siedentop, 1998), o entusiasmo é uma qualidade importante para o ensino.

Não obstante, o nível de empenhamento motor de alguns alunos estava diretamente relacionado com a matéria que era abordada na aula, mas nunca comprometendo o clima positivo que exista nas aulas. A entreajuda entre os alunos da turma era grande, apoiando-se uns aos outros nas diferentes atividades da aula, facilitando por vezes o acompanhamento que realizava das atividades.

Quando chegava ao final da aula dava a minha instrução relativa ao balanço da aula, tentava que os alunos reconhecessem os aspetos que eram mais importantes nas atividades de aprendizagem que eram realizadas, para que conseguisse fazer uma ligação com os objetivos que tinham de atingir nas aulas seguinte. Pretendia que os alunos conseguissem sair da aula com a ideia clara daquilo que conseguiram fazer e dos objetivos que eram pretendidos. Nesta parte final da aula recorria também ao



questionamento, não me cingindo apenas a perguntar aos alunos se tinham dúvidas, mas realizando questões acerca da informação que foi transmitida durante a aula e das reais dificuldades que estes sentiram nas tarefas.

### **Organização**

Nas aulas organizava os alunos por grupos de trabalho, sempre com base nas necessidades e dificuldades que estes possuíam nas diversas matérias e segundo as informações que foram retiradas na avaliação inicial e, numa fase posterior, dos balanços realizados. De facto, os alunos muitas vezes conseguiram realizar uma rápida formação de grupos após a apresentação dos mesmos no início da aula. Durante as aulas, tinha sempre a preocupação de que as mudanças entre exercícios ou estação fossem sempre realizadas com rapidez, de forma a que os alunos tivessem mais tempo de prática, evitando perder muito tempo em transições.

A conduta irregular de um aluno é mais provável que ocorra durante os tempos de organização do que durante os tempos de instrução ou de um exercício. Reduzir o tempo dedicado a organização, não só proporciona um maior tempo de aprendizagem, como reduz a probabilidade de condutas irregulares (Siedentop, 1998). Isto foi possível devido às alterações que realizei no planeamento, juntamente com as regras e rotinas estabelecidas, permitindo-me aproveitar melhor o tempo de aula e, ainda, à rápida e correta montagem e desmontagem do material recorrendo à ajuda dos alunos. Existiram momentos em que alguns alunos atrasavam o processo, estabelecendo conversas paralelas. No entanto, este tipo de comportamento não foi problemático, uma vez que foi tendencialmente decrescendo ao longo das aulas, devido à boa relação que se foi estabelecendo e à organização eficaz que foi criada. Segundo Siedentop (1998), numa organização eficaz, os alunos sabem organizar-se portando-se de maneira aceitável e não têm a necessidade de serem repreendidos constantemente pelo professor.

O desempenho dos alunos e a manutenção de um ritmo de atividade que fosse exigente, foi uma das minhas preocupações. Um ritmo elevado é um fator importante, que indica aos alunos que estão num contexto favorável de aprendizagem (Siedentop, 1998). A forma como as aulas estavam organizadas permitiam aos alunos um ritmo de atividade regular, evitando os tempos de espera elevados.

Procurava sempre intervir sobre os alunos exigindo um ritmo elevado, mas evitando que estes se confrontassem com situações de risco quando realizavam as tarefas de aprendizagem. A forma como organizava os alunos, a sua disposição face à realização da tarefa, foi um aspeto que foi muito trabalhado ao longo do ano, visando sempre a sua

segurança e de forma a aumentar o seu desempenho. Como exemplo, destaco a forma como disponha os alunos na estação de condição física, de maneira a que não ocorresse qualquer tipo de acidente que pudesse pôr em risco os próprios alunos e os restantes colegas que por ali circulavam.

As questões de segurança nas aulas foram de facto um ponto que foi sempre reforçado, pelo nosso orientador, como sendo um ponto fulcral no PEA. Este revelava-se importante na medida em que, além de salvaguardar a integridade física dos nossos alunos, salvaguardávamos as experiências positivas vividas na educação física, não correndo o risco de lhes incutir o medo devido aos acidentes, que poderiam ser facilmente evitados. Ao longo das aulas, especialmente na matéria de ginástica, sentia que os alunos estavam mais confiantes na realização das tarefas, quando estava por perto a realizar as ajudas ou quando se sentiam protegidos pelos colchões de queda.

Considero que esta questão nunca poderá ser negligenciada por parte dos professores de educação física em momento algum, uma simples queda poderá criar experiências e memórias negativas nos alunos, levando-os a criar uma má imagem daquilo que são os professores de educação física e daquilo que é a educação física. Deste modo, no futuro, sentir-me-ei capaz de poder dar conselhos a este nível, evitando que situações destas ocorram, tornando as minhas aulas num local propício a uma aprendizagem eficaz e segura promovendo assim o sucesso dos meus alunos.

Quanto à organização do tempo de aula, a assiduidade dos alunos era essencial para que conseguisse respeitar o tempo que tinha estipulado para as tarefas da aula. Desde cedo, apresentei-me como um professor exemplar, sendo pontual e começando a aula na hora prevista. Tentei garantir que os alunos chegassem à aula à hora combinada através da verificação da lista de presenças que realizava de forma rápida minutos antes da aula começar.

Segundo Siedentop (1998), começar a aula na hora prevista dá ritmo a turma e reforça a importância das atividades propostas. Foi neste sentido que tentei transmitir aos alunos que deviam ser responsáveis e pontuais, dado que na aula tínhamos tarefas por cumprir. Nas aulas iniciais este aspeto não foi visível, não conseguindo cumprir com tudo aquilo que tinha planeado para a aula. Nestas aulas iniciais, principalmente no período de avaliação inicial, estendia o tempo de prática numa só matéria, acabando por não realizar as restantes tarefas como gostaria. Esta situação adveio da minha inexperiência na lecionação das aulas politemáticas, não sabendo, inicialmente, como gerir estes aspetos de organização de tempo. Não obstante, a minha organização a este nível no final do ano

letivo, comparativamente com o início do ano, melhorou imenso. Os reajustes que ia realizando no planeamento, na gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos tornou isto possível, garantindo uma maximização da prática nas aulas de educação física.

### **O clima relacional**

O clima relacional que foi criado nesta turma foi um fator chave para evitar comportamentos de indisciplina e para o bom desenrolar das aulas. Na aula de apresentação deparei-me com alguns alunos que afirmaram não gostar da disciplina pelas más experiências que tinham passado. Com isto, levantou-se uma ligeira preocupação em torno do assunto, levando-me a refletir acerca da melhor forma de dar a volta a situação.

Inicialmente a minha prioridade, no contexto de sala de aula, era estabelecer uma relação forte com os alunos gerando um clima positivo na aula. Siedentop (1998), refere que as boas relações ajudam a criar climas positivos na qual os alunos podem alcançar os objetivos educativos mais importantes. A boa relação que estabeleci com os meus alunos, e a cumplicidade que foi sendo construída foi, de facto, um fator muito importante para a minha condução do ensino.

O ambiente que criei desde início era um ambiente de confiança, procurando que os meus alunos confiassem em mim e eu neles. Procurava no início e no fim das aulas, conversar com os alunos acerca de diversos assuntos, alguns até fora do âmbito escolar. Pretendia conhecer os meus alunos não só como estudantes, mas também como pessoas, procurava sempre entender as emoções e sentimentos dos alunos, fazendo com que percebessem que eram livres de expressar as suas opiniões e vendo-me como alguém quem se preocupava com aquilo que pensavam e sentiam.

Esta boa relação foi sendo construída com o tempo e sendo cada vez mais consolidada ao longo do ano. Tentava sempre ter uma equidade de tratamento entre os alunos, mas, como o comum dos mortais, deixava-me sempre influenciar pelos alunos que eram bem-comportados. Este foi um ponto que fui tentando superar ao longo do ano, graças aos feedbacks que os meus colegas estagiários iam fornecendo acerca deste meu comportamento e afirmo, com toda a certeza, que foi superado.

A relação que os alunos mantiveram entre si foi sempre exemplar. Os alunos desta turma caracterizavam-se por ter um grande número de alunos que pertenciam ao quadro de excelência da escola. Desta forma, o aproveitamento escolar e o comportamento por

parte de todos os alunos foram sempre exemplares, e em momento algum, houve comportamentos inapropriados entre os alunos, não carregando qualquer tipo de problema para as aulas de EF e para a minha função como professor.

A cooperação existente entre os alunos era um exemplo daquilo que muitas turmas deviam ter. Confesso que foi maravilhoso presenciar um conjunto de alunos a cooperar uns com os outros nas mais diversas atividades, com os diferentes níveis de dificuldade que cada um possuía. O significado que os alunos atribuíam as propostas adotadas por mim fazia com que estes tivessem uma prática motivadora e que se ajudassem uns aos outros, com empenho, independentemente de ser uma tarefa simples ou complexa.

Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca (2003) “found that teachers' self-efficacy had a strong influence on learning motivation” (Pan, 2014, p.70). Foi desta forma que através da minha autoeficácia, competência, profissionalismo e da boa relação que estabeleci desde cedo, procurei ter um impacto positivo na motivação dos meus alunos. Não podendo afirmar que a minha autoeficácia foi o fator que mais influenciou o sucesso das aprendizagens dos meus alunos, mas penso que é possível afirmar que o trabalho e dedicação realizado desde cedo, “promovendo o gosto pela prática (...) e assegurando a compreensão da sua importância como fator de saúde” (PNEF, 2001, pp.6) ao longo da vida, e a boa relação que sempre houve na turma, seja professor-aluno ou aluno-aluno contribuíram, certamente, para o sucesso destes na EF.

### **Disciplina**

O facto de não terem existido comportamentos de indisciplina ao longo do ano letivo, deveu-se não só ao comportamento dos meus alunos, como também à minha intervenção enquanto professor. As regras e rotinas foram claramente estabelecidas e com sucesso, devido a postura preventiva que adotei no início das aulas.

A criação de um compromisso com os alunos foi essencial para que comportamentos fora da tarefa e desviantes, não constituíssem um problema para a minha lecionação. Contudo, tive que fazer um maior investimento, nesta dimensão, para alguns alunos. Nestes casos, consegui que os alunos reconhecessem as consequências da adoção desses comportamentos, que não voltassem a adotar comportamentos contrários às regras estabelecidas e que as minhas chamadas de atenção não interferissem negativamente com o gosto pela prática.

Confesso que inicialmente a minha postura para com os alunos foi muito rígida, sendo inicialmente considerada desnecessária por parte do professor orientador José Pedro

Ribeiro. Contudo, afirmo com certeza que adotaria o mesmo comportamento novamente, pois sinto que esta é uma das formas em que, desde início, consigo expor aos alunos que quem manda é o professor, mas também que percebam que além de professor sou amigo.

### **Semana professor a tempo inteiro**

Ao longo do ano tive a oportunidade de lecionar outras turmas que não a minha, dos diferentes ciclos de escolaridade, fazendo um total de 10 turmas (3 turmas de ensino secundário e 7 de ensino básico). O guia de estágio pedagógico refere que devemos conduzir aulas de EF de outras turmas, para além de lecionar à turma de 10ºCT2 e o desporto escolar. O objetivo é proporcionar ao estagiário uma experiência onde consiga realizar um horário completo como professor de educação física.

Lecionar aulas de Educação Física a turmas do ensino básico foi um grande desafio para mim e uma experiência muito importante, no meu percurso de formação. Lidar com alunos com faixas etárias mais baixas, turmas com grande número de alunos, e com formas de trabalho diferentes foi fundamental para a minha aprendizagem.

As primeiras dificuldades vieram de acordo com o ano de escolaridade e faixa etária. Ao contrário das turmas de secundário, cujas turmas podem ter mais autonomia de trabalho e menos problemas relacionados com a disciplina, nas turmas de 5º e 6º ano, verificou-se exatamente o oposto.

Relativamente às questões de planeamento foi necessário planear e refletir acerca das aulas que seriam lecionadas. Tive total liberdade para abordar os conteúdos que quisesse e senti a necessidade de questionar aos professores quais as matérias que estavam a trabalhar de forma a dar continuidade à aprendizagem dos alunos. O número elevado de alunos por turma, alunos com problemas cognitivos, com hiperatividade, e a inexistência de uma boa relação aluno-aluno, foram alguns dos fatores que dificultaram a minha condução. A minha atenção e intervenção tinha que ser constante, uma vez que era evidente a dependência que estes alunos sentiam em relação ao professor. Apesar de haver uma troca de informação prévia com os professores acerca das turmas, considero ser importante no futuro uma pré-observação das aulas das respetivas turmas para colmatar possíveis erros no planeamento e na condução.

Paralelamente às questões de planeamento, e ainda relativamente às turmas de 2º e 3º ciclo de escolaridade, outra grande dificuldade sentida foi a duração de tempo de aula (45 minutos). Enquanto aluno, na minha formação inicial, tive a oportunidade de lecionar

aulas de 45 minutos. Desta vez tive novamente essa oportunidade, mas, dispensando 10 minutos de aula (cinco minutos no início da aula e cinco minutos no fim da aula) aos alunos e ficando com apenas 35 minutos de tempo útil de aula. Ora, se na minha formação inicial já me sentia limitado no tempo e com uma turma que só possuía alunos de nível avançado, imagine-se a dificuldade que senti com uma turma com cerca de 30 alunos, com as mais diversas dificuldades, contendo alunos com um conjunto significativo de alterações comportamentais, como agitação motora, impulsividade e desatenção numa aula de apenas 35 minutos. Foi duro!

Marques, Ferro e Costa (2011), realizaram um estudo comparando a intensidade em aulas de 45 minutos versus 90 minutos. Marques et al., (2011, p.56), concluíram que “Os alunos estiveram em média durante 60.5% do tempo útil das aulas em atividades com intensidade moderada a vigorosa (63.6% nas aulas de 45 minutos e 58.5% nas aulas de 90 minutos).”. Mais ainda, “nas aulas de 90 minutos os alunos estiveram em média 37 minutos com níveis de frequência cardíaca acima dos 140 bpm, e nas aulas de 45 minutos estiveram 23 minutos. “ (Marques et al., 2011, p. 67).

Mostrou-se que nas aulas de 45 minutos os alunos estiveram mais de 50% do tempo em atividade com intensidade vigorosa. Em relação às aulas de 90 minutos, o mesmo não se verificou. Contudo, do ponto de vista da promoção da saúde ambas podem ter o mesmo efeito nos alunos e contribuir para a melhoria da aptidão física. Para que isto seja possível, e para que se proporcione níveis altos de intensidade, é necessário termos rigor na planificação como referem os autores. As aulas devem ser previamente planificadas para promover a saúde através da atividade física na Educação Física (Martin, et al., 2001, citado por Marques, et al., 2011).

Apesar de ter havido comunicação com os professores das respetivas turmas previamente, posso afirmar que os meus planeamentos para estas aulas de 45 minutos não foram feitos com o “rigor” necessário que deveria ter sido feito. Reforço a ideia que dei anteriormente. É importante uma pré-observação das aulas das respetivas turmas para diminuir problemas deste tipo. Esta ideia iria, sem dúvida alguma, aumentar não só a intensidade das aulas de EF como melhorar o nosso planeamento e condução de ensino tanto nas aulas de 45 minutos como de 90 minutos.

Reconheço que esta experiência foi uma grande oportunidade e um estímulo para a minha formação, considerando as diferentes realidades com que nos deparamos na escola.

Uma outra grande diferença que senti ao longo desta semana, além dos ciclos de escolaridade e do tempo de aula, foi a pré-disposição para a prática em turmas de cursos diferentes (ex. cursos tecnológicos versus cursos de ciências e tecnologias). Quando lecionei as aulas de educação física a uma turma dos cursos tecnológicos, senti que os alunos encaravam a aula de educação física como uma unidade militar e pertencendo a um conjunto de recrutas, em que o estilo de ensino do professor daquela turma era massivo. Contudo, não querendo criticar, nem fazer qualquer juízo de valor, penso que este pode ter sido um fator pela qual a motivação dos alunos e a pré-disposição para a prática era pouca.

Este aspeto fez-me refletir acerca da importância de garantir um bom clima de aula, um bom clima aluno-tarefa, de motivar os alunos e como é um importante fator de sucesso nas aulas de educação física e nas aprendizagens dos alunos. Nessa aula tentei criar uma grande empatia com os alunos dessa turma, fazendo com que estes sentissem um grande à vontade e pudessem aprender sem qualquer tipo de pressão.

Por fim, acho que seria interessante poder ter um maior contacto com as turmas que lecionamos durante esta semana, de forma podermos colmatar os erros que cometemos e limar algumas arestas que tenham ficado por limar no que diz respeito ao nosso planeamento e condução do ensino. Nessa semana senti uma maior integração na vida escolar, tendo uma maior convivência com os professores de educação física, conhecendo novas realidades, e também, sendo reconhecido por toda a comunidade escolar especialmente pelos alunos das turmas lecionadas, bem como pelos restantes professores da escola e funcionários.

### **Avaliação**

A avaliação assume um contributo importante na melhoria e qualidade da aprendizagem dos alunos. Esta “assume como propósito providenciar o suporte e orientação para o ensino e regular os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos. Ao centrar-se no desenvolvimento da aprendizagem obriga, inclusivamente, a repensar a forma de ensinar e os papéis que professores e alunos assumem no suporte deste processo” (Araújo, 2015, p. 1).

Podemos encontrar dois tipos de avaliação: formativa e sumativa. Estes têm diferentes propósitos. Enquanto que a avaliação formativa visa o desenvolvimento e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, a avaliação sumativa visa a tomada de decisões sobre o resultado final do processo de ensino-aprendizagem.





O aluno que alcance o nível introdutório passa a trabalhar competências do nível seguinte, contudo, não esquecendo que, se domina com erros determinada competência deve continuar a trabalhar para dominar por completo essa competência. Ora vejamos um exemplo:

[illegible]

Na tabela 2 podemos ver que um aluno X apesar de ter alcançado o nível introdutório no período anterior, não deixou de trabalhar para as competências que ainda não dominava por completo.

38

juntamente com os meus alunos, ia verificando se os 0's, e 1's se transformavam em 2's para alcançar os respetivos níveis.

O valor "S" atribuído ao aluno quando este alcançava um nível era utilizado no fundo para sumarizar a avaliação. Ou seja, visava a avaliação interna dos progressos do aluno. Encontrava-se contido no documento pontuações correspondentes a cada nível (I, E ou A). Os alunos que atingissem mais níveis, como por exemplo o nível introdutório e elementar, teriam uma maior pontuação que os alunos que tivessem atingido apenas o nível I.

A pontuação de cada matéria das atividades físicas e desportivas eram no final somadas chegando a uma nota para esta área de extensão. Contudo, a esta nota tínhamos que fazer um pequeno ajuste. Vejamos um exemplo:

Futebol	2,7	1,2	1,2		2,2	2,7	2,7	1,2	1,2	1,2	2,7	2,2	1,2		2,2	1,2	2,7	2,7	2,2	1,2	1,2	1,2	2,7	2,7		2,7	2,7
Voleibol	1,2	1,7	1,2		1,7	1,2	1,7	1,7	1,2	1,7	2,2	1,2	1,2		2,7	1,7	2,2	2,2	1,7	1,7	1,7	1,2	1,7	2,2		1,7	1,7
Basquetebol	1,2	1,2	1,2		1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	2,2	2,2	1,2		1,2	1,2	2,2	2,2	2,2	2,2	1,2	1,2	2,2	2,2		2,2	2,2
Andebol	1,2	1,2	1,2		1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	2,2	1,7	1,2		1,2	1,2	1,7	1,7	1,7	1,2	1,2	1,2	1,7	1,7		1,2	1,2
Atletismo	1,7	1,2	1,7		1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7		1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7		1,7	1,7
Ginástica de Solo	1,2	1,2	1,2		1,2	1,2	1,2	2,2	1,2	2,2	1,2	1,2	0,5		1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	0,5	0,5	1,2	1,2		1,2	1,7
Ginástica Aparelhos	1,2	1,2	0,5		1,2	1,2	1,2	2,2	1,2	2,2	2,2	1,2	0,5		2,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	2,2	2,2		2,2	2,2
PONTOS	10	8,9	8,2		10	10	11	11	8,9	11	14	11	7,5		12	9,4	13	13	12	10	8,7	8,2	13	14		13	13
NOTA	14,0	13,0	12,0		14,0	14,0	15,0	15,0	12,0	15,0	19,0	15,0	10,0		17,0	14,0	18,0	18,0	17,0	14,0	13,0	13,0	18,0	19,0		18,0	18,0

Tabela 3 - Somatório das notas das várias matérias das AFD para cada aluno

Um determinado aluno X, através da soma das notas de cada matéria, obteve um total de 10 pontos. Contudo, nesses 10 pontos teríamos que fazer uma correspondência com a nota final, para o seu ano de escolaridade, através do seguinte quadro.

10º ANO			11º ANO			12º ANO	
Pontos	NOTA	Pontos	Pontos	NOTA		Pontos	NOTA
17,0	20	14,9	20,5	20	17,9375	21,0	20
16,0	19	14,0	19,0	19	16,625	19,0	19
15,0	18	13,1	18,0	18	15,75	18,0	18
14,0	17	12,3	17,0	17	14,875	17,0	17
13,0	16	11,4	16,0	16	14	16,0	16
12,0	15	10,5	15,0	15	13,125	15,0	15
11,0	14	9,6	14,0	14	12,25	14,0	14
10,0	13	8,8	13,0	13	11,375	13,0	13
9,5	12	8,3	12,0	12	10,5	12,0	12
9,0	11	7,9	11,0	11	9,625	11,0	11
8,5	10	7,4	10,0	10	8,75	10,5	10
8,0	9	7,0	9,0	9	7,875	9,5	9
7,5	8	6,6	8,0	8	7	8,5	8
7,0	7	6,1	7,0	7	6,125	7,5	7
6,0	6	5,3	6,0	6	5,25	6,5	6
5,0	5	4,4	5,0	5	4,375	5,5	5
4,0	4	3,5	4,0	4	3,5	4,5	4
3,0	3	2,6	3,0	3	2,625	3,5	3
2,0	2	1,8	2,0	2	1,75	2,5	2
1,0	1	0,9	1,0	1	0,875	1,5	1

Tabela 4 - Tabela de conversão por ano de escolaridade entre os pontos obtidos e a nota final das AFD

Como podemos verificar nas tabelas acima, como o aluno teve uma pontuação de 10 valores, a sua nota nas AFD é foi 14 valores.

Para além das AFD tínhamos as Atitudes e Valores, os Conhecimentos e a Aptidão Física, com uma ponderação de 55%, 10%, 10% e 25% respetivamente. Assim sendo, a nota final da disciplina era obtida através da seguinte tabela.

Atitudes	16,4	14	16,4	17,2	15,2	17,2	16,8	17,2	17,2	11,2	17,2	16,8	18,4	17,6	15,2	15,6	17,2	18	18,4	18	16,4	15,6	16,8	20
Conhecimentos	18,5	15,2	15,5	20	20	20	16,6	20	19,5	20	19,8	20	19,2	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20
Aptidão	14,8	14,4	16,2	14,0	18,2	10,6	18,0	17,2	16,6	17,8	13,4	9,8	15,0	14,2	18,6	10,4	10,6	18,6	12,2	13,0	17,8	18,2	15,6	18,4
Actividades	14	13	12	14	14	15	15	12	15	19	15	10	17	14	18	18	17	14	13	13	18	19	18	18
Nota	14,9	13,7	13,8	14,9	15,8	14,6	16,1	14,6	16,1	18,0	15,3	11,6	16,9	15,0	18,1	16,1	15,7	16,2	14,0	14,2	18,0	18,3	17,5	18,5
Nota Final	15	14	14	15	16	15	16	15	16	18	15	12	17	15	18	16	16	16	14	14	18	18	17	19

Tabela 5 - Nota da disciplina (1º período) considerando os valores obtidos em cada área de extensão da disciplina.

No que diz respeito a avaliação da aptidão física, a abordagem que é feita através de percentagens e valores não está de acordo com as diretrizes dos PNEF. Os PNEF defendem que os alunos apenas devem ser avaliados como aptos ou não aptos no que diz respeito a esta área, mas, na EBSGB, isto não acontece por decisão do DEF. Apesar disto, considero que este tipo de classificação, ao invés de apto ou não apto, trouxe alguma motivação aos alunos. Muitas foram as vezes que os alunos perguntaram: “Professor, quantas repetições tenho que fazer desta vez para chegar ao 20?”. Isto apenas demonstrou espírito de superação, realizando as tarefas/testes com maior vontade e empenho. Embora considere que as normas do PNEF deveriam ser cumpridas

também não acho de todo inadequada a forma como é avaliada a aptidão física na EBSGB.

As atitudes e valores são avaliados da mesma forma, novamente através de percentagens. Esta decisão foi imposta pelo conselho pedagógico, considerando essencial, que todos os grupos disciplinares avaliassem, separadamente, as atitudes e valores de forma a incentivar os alunos a adotarem comportamentos adequados para com a comunidade escolar.

A nota é dada através da soma de competências, tais como: se o aluno é assíduo e pontual nas aulas; se respeita o professor, os colegas e o espaço; se trás o material necessário; se se empenha nas aulas; e se fomenta o espírito de cooperação e interajuda;

A semelhança das AFD e aptidão física, as atitudes e valores também não vão de encontro as orientações dos PNEF. Segundo o PNEF (2001), esta área deve ser tratada como elemento intrínseco às atividades motoras dos alunos. Enquanto NE fizemos questão de expressar a nossa opinião acerca deste problema. Como argumento, e muito debatido ao longo do ano, falamos do exemplo da dupla penalização. Se um aluno que tenha falta de material e não pode realizar a aula, é penalizado ao nível das atitudes e valores uma vez que reduzimos a nota na componente de “traz o material necessário” e ainda, é penalizado na sua aprendizagem uma vez que não realiza a aula e perde a oportunidade de aprender e melhorar aquilo que tem que melhorar.

Relativamente aos conhecimentos, esta também deveria ser tratada como elemento intrínseco. Para a avaliação desta área foram realizados três testes iguais no final de cada período. No 1º período os alunos realizavam o teste com consulta, no 2º período realizavam o teste aos pares e sem consulta, e por último, no 3º período realizavam o teste individualmente sem consulta. Os professores do grupo decidiram que repetir a leção do mesmo conteúdo ao longo dos três períodos é a melhor maneira de haver uma retenção dos conhecimentos por parte dos alunos. Para estes, os alunos passam demasiado tempo sentados, razão pela qual decidiram proceder desta forma a leção dos conhecimentos para a promoção de mais tempo em atividade física.

Por último, considerando a pertinência do documento de avaliação onde inclui uma lógica estrutural e sequencial das competências que os alunos devem aprender, acho que este documento poderia ser mais utilizado pelo GDEF. Apesar deste não estar completamente de acordo com os PNEF, possui um carácter formativo e sumativo para a avaliação dos

alunos, mas é pouco aproveitado pelos professores do grupo sendo apenas aproveitado pelo NE e outros 2 professores. Por exemplo, apesar de a forma de avaliação da disciplina estar formalmente patente, discrepâncias podiam ser observadas ao nível dos critérios de classificação da disciplina de Educação Física, dentro do mesmo departamento. Desta forma, para minimizar estas diferenças ao nível dos critérios, na minha opinião, devem ser realizadas reuniões entre os professores do DEF com o objetivo de conceber uma linha orientadora que seja comum a todos os professores nas suas práticas pedagógicas, tendo sempre em foco a promoção do sucesso e aprendizagens dos alunos. Estas diferenças ao nível dos critérios seriam colmatadas, por exemplo, se todos utilizassem o mesmo instrumento de avaliação, já produzido pelo GDEF.

Estas reuniões, além de ter a participação de todos os elementos do DEF, aproveitando as experiências pessoais e coletivas de cada um possibilita, aos professores, assumirem um compromisso coletivo aferindo as decisões que possam ser tomadas no que diz respeito aos critérios de avaliação da disciplina, apontando para uma convergência na avaliação. Deste modo, “(...) o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado.” (Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2013, pp.78). A realização de reuniões entre os professores mostra-se assim imprescindível, uma vez que se torna necessário que haja uma coerência e uma uniformização desses mesmos critérios e conteúdos para uma efetiva prática pedagógica. Segundo Brás e Monteiro (1998, pp. VII), “o trabalho em equipa é a metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto dos professores que constituem o grupo de educação física.”. Sendo que esta metodologia, segundo o autor, deve implicar interação, solidariedade e compromisso entre os professores do departamento. Segundo os mesmos autores, “dada a importância (...) que o grupo ocupa, este não pode ser amontoado de pessoas gerido segundo orientações pessoais”. (pp.III).

## **AREA 2 – “O Bullying na Gama Barros” – Estudo de investigação-ação**

O guia de estágio menciona que nesta área de formação o estagiário deverá privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional ao longo da sua carreira.

Tanto a nível profissional como pessoal, por vezes vemo-nos confrontados com determinadas situações que nos causam alguma inconformidade ou inquietação. Como professores devemos investigar movidos essencialmente pelo desejo de encontrar a resposta das muitas perguntas e dúvidas que nos vão surgindo no nosso dia-a-dia. Porque investigar é ir em busca do conhecimento, é aprender, é querer saber mais, é formação.

Neste sentido a investigação torna-se um ponto essencial na nossa formação, investigar ajuda-nos a pensar sobre o que fazemos e o porquê de o fazermos. Permite-nos ainda fazer um seguimento da formação que fizemos até hoje, podendo dizer-se ainda que nos ajuda a ampliar a visão das nossas capacidades e competências. A investigação ajuda-nos estabelecer o contacto com a realidade, ajudando-nos a desenvolver uma curiosidade crescente acerca da solução de determinado problema no contexto escolar.

Elegemos uma problemática de estudo e argumentamos a sua pertinência contextual – O Bullying na Gama Barros. A escolha deste tema deveu-se ao facto de, em reunião de conselho pedagógico, ter sido comentada e debatida os valores de um estudo da UNICEF (2014) que indicava que 1 em cada 3 crianças (33%) sofria de Bullying nas escolas. Face à surpresa destes dados, enquanto núcleo de estágio, decidimos estudar esta realidade no nosso contexto escolar.

Para a realização deste estudo foi aplicado um questionário, em formato mais reduzido, do Health Behaviour School-Aged Children (HBSC) (2014). Foram selecionados 2 temas desse mesmo questionário (Violência e Ambiente escolar), perfazendo um total de 20 questões.

Este estudo possuiu três fases. A 1ª fase de estudo consistiu na aplicação dos questionários a todas as turmas da escola durante as aulas de EF. Para a aplicação dos questionários, e de forma a criar uma amostra representativa da população escolar, foram selecionados aleatoriamente 15% dos alunos do sexo masculino e feminino de cada turma. A aplicação do questionário teve uma duração de 10-15 minutos.

A 2ª fase do estudo iniciou-se logo depois da recolha de dados, onde foi elaborado um artigo contendo os principais resultados do estudo. No artigo constava uma revisão da literatura, metodologia, apresentação de resultados, discussão e conclusão. Posto isto, conseguimos fazer uma comparação com os dados da literatura e expormos as principais conclusões e implicações do estudo.

Na última e 3º fase deste estudo, realizamos uma sessão de apresentação à comunidade escolar e a sua divulgação através da afixação de cartazes pela escola.

### **Reflexão final do estudo**

Após a sessão de apresentação, realizamos um balanço final acerca do estudo, refletindo acerca das decisões tomadas durante todo o seu processo.

De uma forma geral considero que o estudo em questão teve algum impacto na comunidade escolar. Em primeiro lugar, teve um enorme impacto para nós, estagiários, sensibilizando-nos para a situação em questão. E segundo, porque a própria apresentação do estudo gerou uma discussão rica e interessante para os que estavam presentes, mostrando a importância desta problemática no seio da escola.

Relativamente a 1º fase do estudo, tentamos ser exigentes com o prazo para a aplicação dos questionários, contudo, ultrapassamos ligeiramente o prazo determinado por questões que nos ultrapassaram. Um exemplo disso, e sendo o único fator negativo desta fase, foi o facto de não termos conseguido aplicar o questionário a uma turma de 3º ano profissional porque se encontravam em estágio pedagógico. Apesar deste inconveniente, esta fase foi um êxito, resultando numa amostra de 199 alunos.

À medida que íamos avançando no estudo, mais importante e interessante ficava. A 2º fase deste estudo caracterizou-se pelo tratamento de dados e elaboração do artigo. Desta forma, a medida que íamos elaborando o documento inscrito, íamos introduzindo e tratando dos dados no programa SPSS com ajuda do professor orientador de faculdade. Esta fase foi a mais interessante, porque a consciencialização da realidade que ocorria dentro da nossa escola era maior.

Nesta 2º fase cometemos um erro crucial na divulgação. A divulgação do projeto foi realizada. Contudo, foi realizada demasiado tarde e sem um convite formal à direção da escola para comparecer no dia da sessão de apresentação. Aquilo que pretendíamos na sessão de apresentação, termos muitas pessoas a assistir à nossa apresentação, acabou por não acontecer.

Apesar de falharmos na divulgação, houve aspetos positivos a reter nesta apresentação. A sua dinamização foi positiva e teve uma duração de cerca de 25 minutos. Esta contou com a participação da vice-presidente da direção da escola, da psicóloga da escola, de uma professora de português, de 3 professores do grupo de educação física, dos nossos orientadores e, ainda, de uma aluna. Esta foi uma das grandes figuras da sessão de

apresentação, aquando da recolha de dados a aluna, “ex-vítima”, veio ao nosso encontro e mostrou interesse em contar a sua experiência pessoal de Bullying na escola.

De um modo geral, e num futuro projeto de investigação-ação, há aspetos que devem ser tidos em conta. Aspetos como a divulgação formal e o cumprimento dos prazos através da realização de uma calendarização, tornam-se pertinentes para que os erros que cometemos neste projeto não voltem a acontecer.

Os resultados do nosso estudo indicaram que os valores de Bullying na EBSGB eram inferiores aos apresentados pela UNICEF e HBSC a nível nacional (19% contra 33% e 38% respetivamente). Contudo, os 19% de vitimização existentes na EBSGB apresentava valores semelhantes à média europeia (20%).

Apesar de os dados serem inferiores a nível nacional, verificamos uns valores alarmantes. Extrapolando a amostra para a população da escola, pudemos verificar que cerca de 270 alunos poderiam sofrer de Bullying, representando um em cada cinco pessoas.

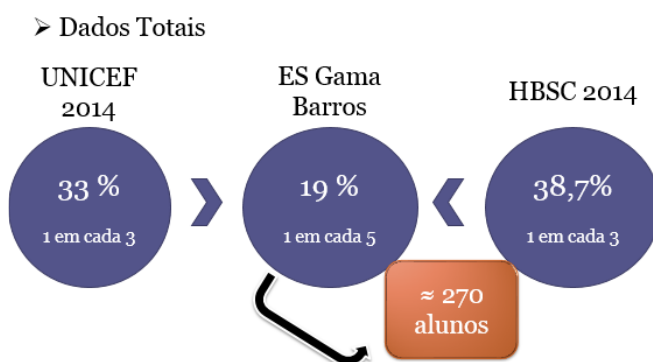


Figura 38 - Dados Totais relativos à % de vítimas do estudo realizado pela UNICEF (2014), pelo HBSC (2014) e pelo NE na Gama Barros.

Os resultados apresentados abrangem as dimensões do estudo no que diz respeito à questão da vitimização, ou seja: “ser provocado várias vezes por semana e “ser provocado uma vez por semana”.

Contudo, se tivermos um “olhar clínico” sobre os resultados do item “ser provocado várias vezes por semana” encontramos resultados interessantes. Ora vejamos:



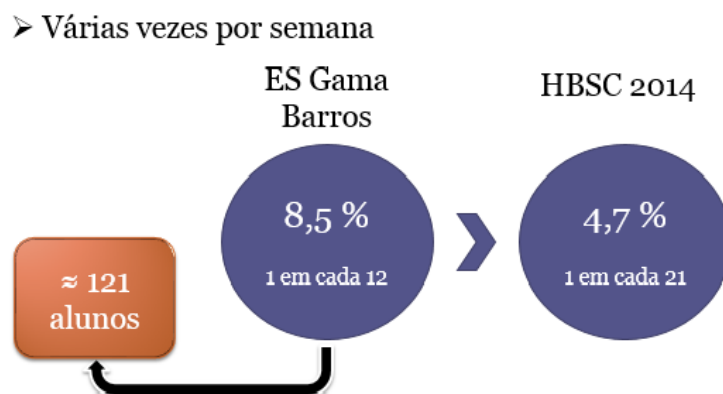


Figura 49 - Dados relativos à % de vítimas contempladas no item de “provocados várias vezes por semana” do estudo do HBSC (2014) e do estudo do NE na Gama Barros.

Verificamos que, comparativamente ao estudo da HBSC (2014), os alunos da EBSGB apresentaram o dobro de vitimização (8,5%) comparativamente aos dados retirados da HBSC (4,7%). Extrapolando os 8,5% obtidos para a população escolar, alcançou-se que cerca de 121 alunos que poderiam ser provocados várias vezes por semana.

Ao longo deste processo relacionamos algumas variáveis de estudo. O núcleo de estágio juntamente com os professores orientadores, decidimos entender até que ponto as vítimas de Bullying se sentiam seguras na escola e se gostavam ou não da escola. Verificamos que ser vítima de Bullying tinha implicações nestas duas variáveis, pelo que, se pretendemos que os alunos tenham um desenvolvimento harmonioso e tenham sucesso no seu percurso escolar, medidas tinham que ser tomadas criando, por exemplo, programas de intervenção.

Mendes (2011) refere que a prevalência dos comportamentos de Bullying nas escolas sugerem a necessidade de criar um programa de intervenção. Assim sendo, um programa de intervenção (anti violência escolar) exige: Implicação do Órgão Diretivo da Escola; Formação de Professores; Implicação dos EE/Família; Intervenção com as Turmas; Intervenção com estudantes agressores e/ou vítimas recorrentes; Duração dos programas a longo-prazo; Ambiente escolar como locus de formação pessoal e desenvolvimento saudável.

Os impactos dos programas de intervenção sugerem que: os casos mais ligeiros de vitimização podem diminuir com a intervenção (i.e., efeito positivo); a existência destes aumenta o pedido de socorro, assim como a revelação de ocorrência; estes aumentam a perceção e capacidade dos indivíduos envolvidos no Bullying reconhecerem o fenómeno. (Mendes, 2011)

Em suma, acho que conseguimos atingir o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar, e de mostrar que o Bullying é um assunto que deveria ser levado mais a sério. Este estudo contribuiu sem dúvida para a minha formação enquanto professor, uma vez que fez com que tivesse um olhar mais “clínico” sobre o assunto. Uma vez mais, considero que este assunto não deve ser negligenciado pelos docentes e membros do órgão diretivo da escola, bem como os familiares das vítimas/agressores.

### **AREA 3 - Participação na Escola**

No âmbito deste estágio pedagógico, o guia de estágio menciona que o estagiário deverá coorganizar e promover o ensino e treino do desporto escolar e participar em iniciativas de intervenção, através da conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

#### **Desporto escolar**

É missão do Desporto Escolar contribuir para a formação integral e realização pessoal de cada aluno, cumprindo o compromisso de que todos têm direito à cultura física e ao desporto, conforme a alínea 1 do art.º 79º da Constituição da República Portuguesa (1976), relativo ao direito à cultura física e ao desporto.

O desporto escolar tem ainda como missão “proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”. O DE não só pode promover hábitos de vida saudáveis como também deve promover algumas competências sociais, como o trabalho em equipa, responsabilidade, perseverança, respeito, solidariedade, disciplina, entre outras. O DE constitui-se como uma grande oportunidade de proporcionar aos alunos atividades variadas e formação, desenvolvidas como complemento curricular e integrando as várias dimensões do ensino. É um grande investimento que o país faz, fornecendo apoio técnico, transportes, instalações e refeições a todos os alunos que queiram participar nestas atividades de DE.

Tal como nos anos anteriores, a EBSGB possuía um grande conjunto de núcleos de DE, nas modalidades de Voleibol, Futsal, Dança e Andebol. É a segunda escola do concelho de Sintra em número de núcleos.

A minha escolha foi condicionada pela minha disponibilidade horária, mas, no entanto, decidi escolher a minha segunda modalidade de eleição, o Voleibol. Esta

escolha também girou em torno da vontade que tinha em aprender mais sobre esta matéria, sendo, portanto, a escolha mais lógica a fazer.

Poderia ter saído um pouco da minha “zona de conforto”, contudo, defendo que devemos fazer aquilo que mais gostamos pois assim temos mais hipóteses de sermos pessoas mais competentes. Mesmo assim, também encarei esta situação como uma excelente oportunidade de aprendizagem.

O núcleo de Voleibol feminino da EBSGB é um dos muitos núcleos existentes na escola do DE. Este núcleo era constituído por um grande número de alunas pertencentes a escola. Algumas já praticavam nos anos anteriores, sendo que a estas, se foram juntando alunas novas.

Este núcleo era dos que apresentava maior número de inscrições e, portanto, um grande número de alunas em cada treino, cerca de 60 no total. O núcleo competia nos escalões de iniciadas, juvenis e juniores.

Os treinos tiveram início em setembro de 2015. O núcleo realizava três treinos por semana, sendo eles à segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira. Muitas eram as alunas que frequentam os três treinos da semana sendo obrigatório realizar pelo menos dois treinos semanais.

O professor responsável pelo núcleo foi o professor José Pedro Ribeiro. Este era responsável pelo núcleo há cerca de 16 anos e é reconhecido pelo seu carácter, simultaneamente disciplinador e amigo, construindo laços duradouros com as atletas do núcleo.

Relativamente as questões de organização das sessões de treino e o seu planeamento, o professor concedeu-me total autonomia. No entanto, sempre que tinha dúvidas em tomar alguma decisão, ajudava-me sempre. Nas sessões de treino tentava sempre coadjuvá-lo com os restantes escalões, para além do escalão pelo qual estava responsável – iniciadas e infantis.

### **Reflexão da participação na coadjuvação do núcleo de desporto escolar**

Com a participação e coadjuvação que tive neste núcleo de desporto escolar, tinha pelo menos três propósitos: um benefício, um desenvolvimento e uma continuidade. Desta forma, os meus objetivos passaram por trazer vários benefícios aos alunos pertencentes a escola; realizar um desenvolvimento de atividades enriquecedoras para

os alunos; e por fim, dar continuidade a esse desenvolvimento através das aulas de educação física.

Na minha opinião, penso ter atingido esses mesmos propósitos, desenvolvendo várias atividades ao longo das sessões de treino que, de certa forma, foram enriquecedoras para os alunos.

Penso ter conseguido proporcionar aos alunos um aprofundamento dos conhecimentos da modalidade através das questões táticas e posicionamentos que foram sendo utilizadas durante os treinos e jogos; promovi de certo modo o gosto pela prática regular da atividade física dos alunos; permiti um maior aperfeiçoamento na modalidade; consegui fomentar nas minhas atletas e alunos o conhecimento das implicações e benefícios de uma participação regular nas atividades físicas e desportivas escolares; tentei proporcionar uma oferta desportiva que permitisse a participação de todos os alunos da EBSGB no DE; desenvolvi competências técnicas e táticas das atletas e, acima de tudo, consegui que as atletas antes de saber gostar de ganhar, conseguissem gostar de saber jogar.

Procurei aumentar o meu conhecimento relativo a exercícios e progressões no voleibol e, com base no estudo autónomo que fui realizando, consegui atingir esse objetivo podendo aplica-lo nas aulas de educação física. Consegui desta forma aprofundar o meu leque de conhecimentos no que respeita aos exercícios que são necessários para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Uma das dificuldades que senti nas fases iniciais teve a ver com as progressões que tive que criar para ensinar um padrão de movimento (ex. serviço por cima; chamada e salto para o remate). Muitas das atletas chegaram com um padrão do movimento pré-formatado do basquetebol (i.e., lançamento da passada). Neste sentido, tive algumas dificuldades para desformatar esse padrão de movimento e adquirir o novo. Muitas foram as minhas formas de pensar para ultrapassar esta dificuldade, desde o estudo autónomo ao auxílio de outros professores especialistas na modalidade. De sessão para sessão fui sempre batalhando neste aspeto e posso afirmar, que todas as atletas do escalão de iniciadas chegaram ao final do ano sabendo realizar o remate e o serviço por cima.

A nível tático também senti algumas dificuldades. Tentei apenas seguir o princípio do KIS (*keep it simple*), ou seja, torna-lo o mais simples possível e compreensível para as atletas. Contudo, o meu conhecimento tático baseou-se nos conhecimentos que tinha adquirido na faculdade. Inicialmente as atletas tiveram alguma dificuldade em assimilar

estes aspetos, mas, com o passar do tempo, foram interiorizando e cada vez mais reproduzindo e percebendo a sua importância.

Ao nível do meu feedback fui sendo mais conciso e claro ao longo das sessões de treino, no entanto, no início foi uma das minhas dificuldades, uma vez que tinha dificuldade em parar o exercício quando devia e demonstrar o erro. Fui melhorando nesse aspeto pois procurei ser muito mais interventivo.

Além do escalão de iniciadas fiquem também responsável pelo escalão de infantis. Este cargo foi muito importante para mim, uma vez que a aprendizagem e conhecimento destas alunas, num futuro próximo, passava pelas minhas mãos. Esta função foi enriquecedora para a minha formação. Como treinador/professor é essencial começar a ensinar nas faixas etárias mais baixas. É bastante gratificante quando vemos as nossas alunas no final do ano a realizar tarefas que no início não conseguiam fazer, o que só demonstra que a qualidade do processo de ensino/treino durante o ano letivo foi boa.

Em geral, a relação treinador/professor-atletas/alunas, foi muito positiva. Embora tenha sido algo rigoroso durante certo período de tempo com algumas atletas que tinham comportamentos desviantes durante o treino, consegui ter controlo sobre todas.

Houve um outro aspeto que me marcou bastante no que diz respeito às estratégias de organização das sessões de treino e que fez destacar dos restantes núcleos. Adquiri ao longo do ano competências que não se adquirem facilmente, tais como: organizar, adaptar e controlar uma sessão de treino com 60 alunos, mantendo simultaneamente todos os alunos em prática motora. Este foi um dos grandes desafios ao longo do ano, para mim e para o professor José Pedro Ribeiro.

Estratégias de organização foram usadas para que as sessões conseguissem ser desenvolvidas de forma fluida e sem paragens. A estratégia passava por conter numa folha os nomes de todas as atletas que, posteriormente, consultavam para realizar as tarefas propostas. À frente dos nomes eram escritos, por nós professores, números e letras de cores diferentes. Os números e as letras correspondiam a um determinado campo ou tarefa. Como esta estratégia de organização já era usada nos anos anteriores, as alunas já sabiam que o número X correspondiam ao campo Y, e que no campo Y teriam que fazer a tarefa Z. Desta forma, como as alunas já sabiam onde se dirigir, restava-nos controlar as estações e fornecer os feedbacks necessários em cada campo. A rotação dos espaços era muito fácil de realizar. Após o tempo de o cronómetro acabar, o apito soava e as alunas dirigiam-se autonomamente para o campo seguinte para

realizar a próxima tarefa. Era deste modo que, no geral, as sessões de treino eram desenvolvidas. Esta estratégia foi muito útil para a minha formação, porque no futuro, poderá ser uma estratégia que poderei recorrer sempre que me deparar com grupos grandes.

Por último, procurei conhecer a forma como funcionava a estrutura do DE. Foi uma boa experiência poder presenciar e aprender a forma como se tratavam dos diversos assuntos do DE, como por exemplo, a aquisição dos transportes para os alunos, as autorizações aos encarregados de educação, as reuniões ou a organização de outras atividades.

### **Conceção e implementação de uma atividade de dinamização da escola**

Como referido anteriormente, coube-nos a nós estagiários, implementar uma ação de intervenção na escola durante este ano de estágio.

Ambos os orientadores, desde cedo, aconselharam-nos a realizar algo que envolvesse os alunos da unidade de multideficiência existente na escola, para que pudéssemos ter experiências novas e enriquecedoras.

A National Association of Retarded Citizens define a integração escolar como a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Soder (1981, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.65) “...existiam quatro graus de integração: física (compartilham espaços), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e vida adulta)”.

Deste modo, apesar de na EBSGB a integração física e social deixar de ser um problema, graças a existência da UM no interior da escola, e do contacto que os alunos têm uns com os outros nos intervalos, o NE decidiu realizar uma ação de intervenção na escola sobre o Boccia e Slalom em Cadeira de Rodas para os alunos da UM de forma a que houvesse uma integração funcional e comunitária a longo prazo. Contudo, apesar de haver uma integração quer física, funcional, social ou comunitária, não pressupõe que haja inclusão. Segundo Wilson (2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.69) “pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade,

direitos humanos ou democracia. Conceitos que amamos, mas que não sabemos, ou não queremos, pôr em prática“.

Deste modo, o nosso objetivo passava por fornecer aos professores do Grupo de Educação Física e professores de Educação Especial um conjunto de conhecimento e capacidades para a inclusão dos alunos com ou sem deficiência nas aulas de educação física e consequentes práticas de atividades físicas.

A ação de formação foi composta por dois momentos: uma formação teórica e prática para os professores de EF e de educação especial; e um momento de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas, juntamente com os alunos da unidade de multideficiência da EBSGB.

O primeiro momento e segundo momento foi realizado a 24 e 27 de maio respetivamente. Ambos foram realizados no pavilhão da escola no horário de almoço das 13h30 às 15h00 horas, de forma a não coincidir com o horário das aulas dos diversos professores.

Para esta ação de formação utilizamos diversos materiais para realizar diversas tarefas. O material necessário foram 2 kits de boccia, 2 cadeiras de rodas adaptadas e respetivas calhas com adaptação para alunos com paralisia cerebral, fitas adesivas, cones, marcas e cadeiras de rodas normais – disponibilizados pela EBSGB e pela Faculdade de Motricidade Humana.

### **Reflexão da conceção e implementação da ação de intervenção**

A escolha destas duas atividades, boccia e slalom em cadeira de rodas, foi tomada com base nas possibilidades que a escola tinha, e ainda, na possibilidade destas atividades serem realizadas nas aulas de EF e DE. No fundo, considero que este tema teve uma grande pertinência tanto a nível teórico como prático.

Estas duas modalidades permitem a todos os professores incluir nas suas aulas todos os alunos, com ou sem deficiência. O modelo de inclusão inversa pode ser implementado nas aulas, permitindo que os alunos sem deficiência participem nestas atividades juntamente com os restantes alunos com deficiência.

Considero que a transmissão de informação que nós realizamos foi uma transmissão de qualidade. Conseguimos que os professores percebessem a importância da integração e inclusão escolar e que ficassem a saber os principais aspetos das duas modalidades, abrindo novos horizontes para os próximos anos letivos, tanto nas aulas de EF como no DE. Isto foi conseguido graças à entajuda e companheirismo do núcleo de estágio e

cooperação com os nossos orientadores em conseguir, não só o material necessário para a realização desta formação, como também, no planeamento e preparação das atividades em questão.

No que concerne ao segundo momento, foi dinamizada com qualidade, mas, sinceramente, ficou um “sabor amargo” naquilo que, na minha opinião, poderia ser sido uma excelente oportunidade para todos os docentes. Achamos que o principal aspeto negativo foi o facto de a grande maioria dos professores não ter comparecido, algo que nos questionamos bastante se terá sido por falta de atuação nossa ou por falta de interesse dos mesmos em entrar em contacto com os alunos com deficiência. Um dos principais objetivos desta área – os professores estarem em contacto e serem capazes de dinamizar atividades com os alunos com deficiência – não foi cumprido, algo que nos desiludiu bastante. Ainda assim, a atividade contou com a participação de 3 professores do grupo de educação física.

No que diz respeito à atividade em si, para os alunos da unidade de multideficiência, achamos que foi bastante rico e positivo. Este contacto foi uma experiência muito enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Do ponto de vista emocional, esta ação de formação foi uma experiência muito forte para todos nós. Este momento fez-nos sentir e refletir, acerca das dificuldades que estes alunos passam todos os dias, mas também, as possibilidades que possuem em atividades deste tipo.

Nesta atividade não estiveram presentes alunos sem deficiência, sendo, portanto, uma atividade em que não houve inclusão. Contudo, como futuros professores, consideramos que este seria um dos próximos passos a fazer na escola, realizando ações de formação internas com alunos com e sem deficiência e ainda a criação de um núcleo de Boccia no próximo ano letivo.

No geral, considero que esta atividade foi um sucesso uma vez que cumprimos com o objetivo de proporcionar a estes alunos experiências e atividades diferentes e adaptadas às suas capacidades. Mais ainda, foi uma grande aprendizagem para o NE, permitindo-nos entrar em contato com alunos com estas dificuldades de uma forma mais próxima. Contudo, não conseguimos atingir o outro objetivo que envolvia a participação dos professores do DEF.

Segundo os PNEF (2001), a formação contínua de professores é um dos fatores de desenvolvimento da EF. Contudo, acredito que a formação contínua de professores seja importante, mas, na minha opinião não precisa de ser realizada recorrendo, apenas, a



entidades externas, podendo também ser complementada com este tipo de ações de formação feitas na escola dentro do próprio grupo.

Como defende o PNEF (2001), o DEF tem a responsabilidade de apresentar propostas a incluir no plano de formação da escola (ou agrupamento de escolas), ajustadas às necessidades e prioridades identificadas, valorizando a formação recíproca, nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas.

Na minha opinião, creio que este seria um grande passo a dar pelo DEF nos próximos anos, retirando o máximo proveito destes momentos de partilha e de forma a ultrapassar eventuais dificuldades sentidas por cada professor. Assim, os eventuais pontos fortes de cada professor poderão ser aproveitados de maneira a colmatar os eventuais pontos fracos dos restantes professores do grupo. Num grupo tão grande como o DEF existirá, certamente, uma grande diversidade de áreas fortes e diversos meios e estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas.

#### **AREA 4 – Relação com a comunidade**

O acompanhamento da direção de turma, através da coadjuvação das tarefas da diretora de turma e da participação na escola foi uma das áreas de estágio onde tive que me esforçar mais. Todo o trabalho que foi desenvolvido nesta área era todo novo para mim.

##### **A relação com a DT e a sua tripla função**

Boavista e Sousa (2013), veem o diretor de turma como um gestor pedagógico, ou seja, constituindo um elemento importante na mediação de conflitos dentro do recinto escolar, e ainda por toda a comunidade escolar. As autoras reconhecem que o diretor de turma acumula uma tripla função: estabelecer uma relação com os alunos; com os encarregados de educação; e com os demais professores da turma. Para cumprir com esta função o diretor de turma necessita de estar preparado, visando cumprir todas as valências que são da sua responsabilidade.

Marques (2002), refere que o Diretor de Turma assume um papel altamente responsável na relação educativa. É ele o intermediário indispensável entre professores, pais e alunos, ao mesmo tempo que tem em mãos a gestão dos processos de aprendizagem e se empenha em estabelecer com os educandos laços de amizade.

Em primeiro lugar, e olhando para a tripla função que Boavista e Sousa (2013) mencionaram, para estabelecer uma boa relação com os meus alunos tive que os

conhecer, saber os seus interesses, necessidades, gostos, personalidades, entre outras características. Este conhecimento foi construído através da elaboração do estudo de turma, recorrendo às fichas de caracterização do aluno (aplicada na primeira aula) e ao teste sociométrico. As fichas permitiram-me obter informações acerca dos agregados familiares, profissão dos encarregados de educação, problemas de saúde, opinião sobre a disciplina, entre outras. Enquanto que o teste sociométrico permitiu-me verificar o nível de integração e aceitação dos alunos na turma. Segundo Moreno (1954, citado por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p.90) “através da sociometria é possível fazer análises sobre a estrutura do grupo, avaliando sua organização e o status de cada pessoa dentro dele.”. Brutos (1979, citado por Lopes et al. 2003, p.90), afirma que “o teste sociométrico é um método de investigação que tem como objetivo facilitar a compreensão das redes de vínculos que configuram a estrutura dos grupos humanos.”. Deste modo, o teste sociométrico deu-me a possibilidade de perceber, dentro da turma, quais eram os alunos que gostavam de se relacionar, de conviver e trabalhar juntos em determinadas situações, e ainda, perceber em alguns casos quem era ou não alvo de escolha. Os resultados demonstraram que, apesar de terem existido grupos dentro da turma, a turma era muito unida, não apresentando qualquer tipo de problemas ou conflitos. Foi observado ao longo do ano algum isolamento por parte de alguns alunos, contudo, esse isolamento devia-se ao facto dos alunos possuírem amizades mais fortes com alunos que não pertenciam ao 10ºCT2, não sendo, portanto, rejeitados pelos seus colegas de turma.

Em segundo lugar, consegui criar uma boa relação com os restantes professores da turma, não só nas reuniões de conselho de turma, mas ao longo do ano mantendo um permanente contacto e comunicação dentro e fora de escola. No conselho de turma tive ainda a oportunidade de apresentar a caracterização da turma aos professores, bem como fornecer-lhes os resultados do teste sociométrico, para que estes pudessem retirar o máximo proveito dessas informações para as suas aulas. Por último, a relação com os encarregados de educação não foi conseguida, devido a sobreposição de horários. Infelizmente não consegui presenciar o envolvimento das famílias e o trabalho de colaboração que a professora DT implementava com os encarregados de educação, perspetivando a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Acho que este foi o único ponto negativo no que a esta área diz respeito. Contudo, a comunicação entre ambos foi uma constante. Semanalmente, juntos refletíamos e formulávamos estratégias de forma a dar o apoio necessário aos alunos, para a

superação das dificuldades que estes sentiam. A relação que estabeleci com a professora DT, foi uma relação que facilitou e potenciou o meu ano de estágio.

### **De norte ao sul e do mar à terra**

A boa relação que mantive com os meus alunos proporcionou-me, rapidamente, a existência de momentos de lazer e socialização fora das aulas de Educação Física, durante este ano de estágio. A participação no projeto “A onda da Nazaré” foi um dos momentos vivenciados. Este projeto consistiu na promoção da onda pelas turmas CT1 e CT2 do 10ºano, através de uma produção cinematográfica com a explicação dos fenómenos da mesma. Este projeto fazia parte de um doutoramento da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e consistia em divulgar, nacional e internacionalmente, a onda da Nazaré, explicando os fenómenos naturais que a geram. Este projeto possuiu dois momentos: uma visita de estudo à Praia do Norte; e uma visita a um estúdio de gravações em Lisboa, para a realização de um vídeo promocional do projeto.

Foi muito enriquecedor participar neste projeto porque: conheci outros locais de Portugal continental que nunca tinha visitado; aprendi que por detrás de uma simples onda estão muitos fenómenos naturais envolvidos que nunca imaginei e, por último, fortaleci os meus laços com os professores e os alunos das duas turmas.

Considero que este tipo de atividades poderá ser explorado de outra forma no futuro, com o intuito de retirar o máximo proveito destes momentos de partilha de conhecimento. Atividades como estas poderão ser realizadas de forma a que possamos envolver todos os alunos da escola, abordando, por exemplo, conteúdos relacionados com a atividade física e a saúde pública, juntamente com os professores da escola, promovendo assim o sucesso escolar dos alunos.

Como futuro professor de educação física, esta é uma ideia que irei sugerir, estando preparado e aberto para realizar atividades neste sentido. Estas poderão envolver ao máximo a comunidade escolar de forma a rentabilizar a aprendizagem dos meus futuros alunos.

Quanto aos projetos a desenvolver na comunidade, o núcleo de estágio organizou uma visita de estudo ao Bounce.inc Portugal. Esta visita de estudo foi organizada no âmbito da disciplina de EF, mais concretamente na matéria de ginástica de aparelhos. Como NE refletimos e em conversa com o professor-orientador, achamos que era justo premiá-los em função dos progressos que estes tiveram ao longo do ano letivo. Achamos que esta

experiência trouxe: estímulos novos e diversificados; a oportunidade de os alunos mostrarem e porem em prática aquilo que aprenderam; a oportunidade de afastar o medo que tinham em realizar determinada tarefa devido às condições de segurança existentes no espaço de aula; o aumento da motivação e das relações interpessoais dos alunos. Foi uma experiência fantástica e que deveria ser repetida todos os anos. Esta oferece um grande transfer para a matéria de ginástica e, além do mais, é uma atividade que consegue contemplar a diferenciação e inclusão, uma vez que proporciona um clima e condições de aprendizagem favoráveis para que os alunos sejam bem-sucedidos, independentemente das suas capacidades. Sugiro que estas atividades, no futuro, sejam realizadas no inicio do ano letivo para poder potenciar as aprendizagens realizadas no Bounce.inc nas aulas de educação física.

As atividades realizadas não ficaram por aqui. Enquanto núcleo de estágio contribuimos para a criação de uma atividade para os alunos do Jardim de Infância do Agrupamento Dona Maria II. Desempenhamos um papel essencial na organização geral destas atividades ficando responsáveis por todo o procedimento e operacionalização das mesmas, no entanto, os alunos do 10ºCT1 auxiliaram-nos na gestão das atividades. Estas atividades foram enriquecedoras para o desenvolvimento motor dos alunos, através da realização de um circuito de ginástica e de jogos lúdicos no pavilhão. Os alunos do jardim de infância foram divididos em três grupos diferentes e iam rodando de 20 em 20 minutos, passando por todos os espaços.

Estas atividades enriqueceram a minha formação enquanto estagiário, no sentido em que me permitiu uma vez mais trabalhar com alunos com faixas etárias mais baixas e com diferentes necessidades e dificuldades. Foi agradável ver os alunos do jardim de infância com extrema alegria e satisfação por terem um dia totalmente diferente e, fazerem atividades que o recreio não proporciona num dia normal.

## **Conclusão**

Este ano de estágio fez-me crescer imenso. Proporcionou-me imensas oportunidades de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e pessoais. As experiências que vivenciei prepararam-me em muitos aspetos para o trabalho de professor.

No primeiro dia as minhas expectativas e motivação não eram boas. Graças aos meus colegas estagiários consegui ao longo do ano inverter essa situação. Estes, juntamente com os meus orientadores, foram fundamentais neste meu percurso de formação. Uma

vez que encaro todos os momentos da minha vida como momentos de aprendizagem, este não é o fim da minha formação, mas sim o início de uma longa caminhada.

Fui confirmando ao longo do ano a minha eficácia ao nível da condução do ensino. A minha condução era boa, mas, poderia vir a ser ainda melhor. A relação que estabeleci com os meus alunos foi fundamental para a criação de um clima agradável e potenciador de muitas aprendizagens. Graças ao conhecimento aprofundado que tive dos meus alunos, dos seus problemas e das suas motivações, foi possível construir esta relação. Estou seguro que conseguirei ser um excelente professor de Educação Física se continuar com o bom desempenho que tive ao longo deste ano, sensibilizando os meus alunos para o sentido de responsabilidade, de solidariedade e de um perfil ativo que um adulto deve ter.

Contudo, ao nível do planeamento poderia ter sido mais dedicado. Arrependo-me de não ter sido mais dedicado a este nível, isto porque mais tarde apercebi-me da sua importância e da influência que este tinha na minha condução e avaliação. Por vezes, os prazos de entrega eram ultrapassados. Desta forma, foi possível perceber o quão importante é realizar um planeamento cuidado e atempado para potenciar ao máximo o meu ensino. Contudo, no segundo e terceiro período estas dificuldades foram retificadas permitindo-me melhorar e concentrar-me noutros aspetos, como por exemplo, o meu feedback ou o controlo da turma. A observação das aulas dos meus colegas, como as do professor orientador, permitiu-me analisar situações que me levaram a refletir e a planear estratégias que contribuíssem para que, na minha aula, não se verificasse o mesmo. Contudo, dificuldades persistem e competências como o conhecimento pedagógico do conteúdo têm que ser melhoradas, essencialmente na Ginástica e Atletismo.

A semana de professor a tempo inteiro foi uma semana em que o choque com a realidade foi grande. Por um lado, penso ter tido alguma sorte em poder lecionar uma turma do curso de Ciências e Tecnologias com um comportamento e aproveitamento escolar exemplar. Por outro lado, penso que se tivesse ficado responsável por uma turma do Ensino Básico as coisas seriam diferentes e as dificuldades seriam outras. Ao longo do ano senti que deveríamos ter tido mais contacto com essas turmas, uma vez que nos ajudariam a adquirir novas competências para enfrentar a realidade com que hoje os recém-formados se depararam – as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). As experiências que vivi e as competências que adquiri durante este ano permitiram-me aplicá-las nas AEC, contudo, competências relacionadas com a comunicação podiam ter sido reforçadas ao longo deste ano com um maior contacto nas turmas de Ensino Básico.

Procurar conhecimento é uma competência que todos os docentes precisam, isto porque, procurar conhecimento é aprendizagem. Procurar conhecimento é formação contínua. O trabalho de investigação-ação teve resultados muito satisfatórios. Foi um momento de partilha de conhecimento e opiniões acerca da problemática. No entanto, partilho da opinião dos meus colegas estagiários de que esta área de investigação-ação pode ser desenvolvida em grupos, visando a renovação e aquisição de novos conteúdos e/ou competências através da cooperação e a entreaajuda entre todos os professores. Como referi anteriormente, o meu percurso de formação não acaba aqui, ainda será necessário muito investimento para me tornar um excelente professor de Educação Física.

Relativamente a participação na escola, o DE proporcionou-me ferramentas úteis utilizando-as nas minhas aulas melhorando assim a minha condução de ensino. Foram pertinentes as estratégias que retive com a coadjuvação no núcleo de DE. A utilização de uma folha com os nomes de todas as alunas que, posteriormente, consultavam para realizar as tarefas propostas, irá ser uma estratégia que certamente, no futuro, utilizarei se me deparar com grupos grandes num determinado núcleo. Além disto, tentarei implementar treinos com novas dinâmicas. Sinceramente, no futuro, escolheria o mesmo núcleo ou o núcleo de futebol, por serem matérias que mais gosto e que mais prazer me dá a ensinar.

A participação da escola não retrata apenas a participação no DE. A criação de programas e atividades que possam envolver a comunidade escolar é pertinente. Podemos ter uma grande influência na vida dos nossos alunos e na escola. A criação de um núcleo de Boccia daria uma satisfação enorme, em ver que as nossas ideias foram concretizadas permitindo assim que todos os alunos tivessem a igualdade de oportunidades e direitos, através da inclusão.

O acompanhamento da diretora de turma foi uma ótima oportunidade de aprendizagem. Contudo, apesar de não conseguir presenciar momentos como o envolvimento das famílias com a DT, senti que mesmo assim, as aprendizagens foram valiosas.

O cumprimento do Plano Individual de Formação (PIF), produzido no início do ano letivo, foi conseguido na sua grande parte. Grande parte das dificuldades esperadas foram ultrapassadas em virtude das estratégias que foram sendo utilizadas. Essas estratégias foram sempre alvo de reflexão no final de cada unidade de ensino e de cada etapa. Só assim, e com ajuda dos meus colegas e orientador, consegui ter a perceção da forma como evoluía e quais eram as minhas necessidades. Porém, competências de formação ficaram por melhorar, aspeto que terei em atenção num futuro próximo. No futuro,

procurarei seguir mais as minhas prioridades de formação, que considero importante, no sentido de conseguir balizar os meus objetivos e monitorizar o meu processo de formação enquanto professor.

Em suma, este ano de estágio foi vivido intensamente passando bons e maus momentos. Imensas frustrações foram sentidas, mas diversas dificuldades foram superadas. Consegui ir aos confins do Mundo procurar forças e soluções que me permitissem ultrapassar essas mesmas dificuldades. Acabo esta etapa de formação com uma maior autoeficácia do que aquela com que cheguei, capaz de saber organizar, trabalhar e interagir com todos os intervenientes envolventes.

## Referências

Agrupamento de Escolas Dona Maria II. Projeto Educativo de Agrupamento – Triénio 2013/2014 a 2015/2016 – *Um agrupamento de escolas para a cidadania, para o sucesso e para a integração*. Não publicado. Escola Básica e Secundária Gama Barros, Sintra, Portugal.

Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Oeiras, Portugal.

Bastos, M., Graça, A., & Santos, P. (2008). Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 355-364.

Carvalho, A. (1984). Organização e condução do processo de treino. *Revista Horizonte*, 1(4), 111-114.

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005).

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.

Guia de Estágio Pedagógico 2015/2016 - Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.

Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P., (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97

Mantoan, M. (2010). *O desafio das diferenças nas escolas*. Editora Vozes Limitada.

Mendes, C. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 45(3), 581-587.

Mesquita, H., & Barroso, E. (2014). Os desafios da Multideficiência – um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência. *Revista Educação Especial*, 2, 219-232.

Ministério da Educação (2001). Programa nacional de educação física: 3º ciclo do ensino básico.



Myer, G., Lloyd, R., Brent, J., & Faigenbaum, A. (2013). How young is “too young” to start training?. *ACSM's health & fitness journal*, 17(5), 14-23.

Nunes, F. (2016). Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. *Pro-Posições*, 22(3), 113-129.

Pan, Y. (2014). Relationships among teachers self-efficacy and students motivation atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 68-92

Rodrigues, A., Martins, M., Duarte, N., & Carvalho, V. (2012). *Protocolo de Avaliação Inicial*. Não publicado. Escola Básica e Secundária Gama Barros, Sintra, Portugal.

Rosado (n.d). Planeamento da Educação Física: Modelos de lecionação. Slides de apoio a disciplina. Retirado em 6 de janeiro de 2016: [home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT)

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto: Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto: Estudos 6* (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sarmiento, P. (2014). A supervisão em educação física no contexto escolar. In *A Formação de Formadores em Educação Física e Desporto: Perspetivas Internacionais. Tendências Atuais* (pp. 255-263). Maia: Edições ISMAI

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Howard Educational Review*, 57(1), 1-21.